WIADOMOŚCI

HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT

i

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK V — ZESZYT 4

LWÓW 1937 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

Książki nadesłane: Ammers Küller Jo Van. Patrioci. (Lwów, Książnica-Atlas, 1937). — Bornholtz Tadeusz, Historia dla klasy I gimnazjalnej. (Lwów, Państw. Wydawn. Książ. Szkoln., 1937). — Caro Leopold, Liberalizm i Kapitalizm. (Włocławek, Drukarnia Diecezjalna, 1937). Odb. z Ateneum Kapł. — Dobrowolski Antoni B., Męczennicy polarni. (Lwów, Państw. Wyd. Książek Szkoln., 1937). —

Memoriał w sprawie reformy wyższych studiów historycznych na wydziale humanistycznym

Opracowany przez d o c. d r W. M o s z c z e ń s k ą, kierowniczkę Ogniska Metodycznego Historii w Warszawie na podstawie materiałów nadesłanych przez kierowników Ognisk Historycznych do Instruktora Ministerialnego oraz dyskusji przeprowadzonej na dorocznym Zjeździe kierowników Ognisk Historycznych we wrześniu 1937 r. Uwagi zawarte w memoriale, z natury rzeczy noszące charakter zasadniczy i ogólny, mogą być w razie potrzeby uzupełnione przez propozycje bardziej szczegółowe i konkretne [1]).

Organizacja studiów wyższych jest z punktu widzenia potrzeb szkolnictwa średniego zagadnieniem niezmiernie doniosłym i w chwili obecnej wysoce aktualnym. Aktualność tej sprawy płynie z dwóch źródeł. Po pierwsze doświadczenia szkoły średniej, która ma do czynienia z wychowankami wyższych uczelni bądź jako kandydatami na nauczycieli, odbywającymi praktykę, bądź jako z młodymi początkującymi nauczycielami, wskazują, że przy obecnej organizacji studiów nauczyciel historii rozpoczynający pracę pedagogiczną nie jest do niej dostatecznie i właściwie przygotowany. Po drugie wchodząca w życie ustawa szkolna wraz z nowymi programami stawia nauczycielom historii nowe i większe wymagania, do których studium wyższe powinno ich uzdolnić. Braki wykształcenia kandydatów na nauczycieli ujawniają się tak w dziedzinie p r z y g o t o w a n i a n a u k o w e g o, jak też i d y d a k t y c z n e g o. Braki te są w chwili obecnej tym dokliwsze, że starsi nauczyciele nie zawsze mogą przy realizacji nowego programu służyć swym młodszym kolegom gotowymi wzorami.

---

[1]) P r z y p. R e d a k c j i. Redakcja zaznacza, że sprawą reformy wyższych studiów zajmuje się równolegle Komisja Dydaktyczna i Sekcje P. T. H. a wyniki będą podstawą oficjalnej enuncjacji Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Analiza istniejącego w chwili obecnej stanu rzeczy wskazuje, że w kierunku obniżenia poziomu wśród kandydatów na nauczycieli historii działają przyczyny natury ogólnej, które przy omawianiu reformy studiów wyższych powinny być wzięte pod rozwagę. Otóż należy stwierdzić z całym naciskiem, że na studium humanistyczne do wyższych uczelni napływa element młodzieży słabszy, tak pod względem zdolności intelektualnych jak też ambicyj życiowych. Zjawisko to znajduje swe wytłumaczenie w fakcie, że stosunkowo niska pozycja gospodarczo-socjalna nauczycielstwa odstręcza od tego zawodu jednostki tęższe o większych możliwościach życiowych, a trudności, jakie nastręcza dostanie się na wydziały otwierające szersze horyzonty skierowuje jednostki słabsze i bierne właśnie na humanistykę, gdzie żadnych trudności przezwyciężać nie trzeba. Taki stan rzeczy uznać należy za wysoce niepokojący, zważywszy, jak poważne zadania powierza Państwo szkole, a więc nauczycielowi i jak doniosłą w szczególności rolę odgrywać winna w dziedzinie wychowania młodzieży nauka historii.

Tak więc obok troski o wytworzenie warunków jak najbardziej sprzyjających studium na wyższych uczelniach, należało by oddziaływać w kierunku zwiększenia napływu młodzieży zdolniejszej na studium humanistyczne, a to na drodze przeciwstawiania się w miarę możności okolicznościom hamującym ten napływ.

Przechodząc do omówienia dezyderatów, nasuwających się w związku z samą reformą studiów na wyższych uczelniach, stwierdzić należy, że w dziedzinie historii powinna ona pójść w obu podstawowych kierunkach, to znaczy uwzględnić tak zakres, jak też metody.

Reformy w dziedzinie zakresu objętego studium historycznym uwzględnić winny okoliczności, że nauczanie w szkole średniej — szczególnie obecnie przy nowym programie — wymaga od nauczyciela szerokiego ogólnego przygotowania, wykraczającego nawet poza ramy obejmowane tradycyjnie zakresem wiedzy historycznej. Doświadczenie dnia dzisiejszego wskazuje, że przy obecnej organizacji studiów kandydat na nauczyciela historii nie zdobywa w wyższej uczelni dostatecznego wyszkolenia w dziedzinie zagadnień ekonomicznych, prawno-ustrojowych, kulturalnych w najszerszym znaczeniu,

a w szczególności sztuk plastycznych, nie jest też wystarczająco obeznany z geografią, w szczególności z kartografią. Aby więc przygotowanie młodego nauczyciela odpowiadało potrzebom i wymaganiom szkoły dzisiejszej należało by w programie studium historycznego uwzględnić w szerszej niż dotychczas mierze i w formie obowiązującej ogół studentów pracę w następujących dziedzinach: 1) geografii wraz z kartografią, 2) historii gospodarczej wraz z ekonomią polityczną i statystyką, 3) historii kultury z naciskiem na historię sztuki, 4) historii ustroju i nauk społecznych, 5) pożądane było by również ogólne przygotowanie w dziedzinie prehistorii.

Takie rozszerzenie studiów historycznych w kierunku wszechstronności nie może jednak odbyć się ze szkodą wykształcenia historycznego *sensu stricto*, które w chwili obecnej również pozostawia wiele do życzenia.

Rozszerzenie studiów, o których tu była mowa, dokonać się winno pod kątem potrzeb nauki historycznej, a więc w zakresie ograniczonym tymi właśnie potrzebami. Z równym naciskiem pragniemy też zaznaczyć, że nie może się ono odbywać na drodze mechanicznego powiększania sumy pracy wymaganej od studenta, lecz przez nadanie studium odmiennego niż dotychczas kierunku i organizacji.

Z niemniejszym naciskiem podnieść należy, że kandydat na nauczyciela historii zdobyć powinien w wyższej uczelni naprawdę dobrą znajomość metody naukowej w swojej specjalności, pogłębionej przez ogólne przygotowanie filozoficzne. Pomijamy argumenty natury ogólnej, przemawiające za tym postulatem, gdyż są one powszechnie znane i uznane; zwracamy uwagę na parę punktów dodatkowych: 1) na sprawę kształcenia formalnego ucznia w szkole średniej, w czym nauczyciel historii winien wziąć czynny udział; 2) na konieczność samodzielnego przepracowania zagadnień metodycznych i dydaktycznych w związku z realizacją nowych programów; 3) na obowiązki nauczyciela historii w dziedzinie historii regionalnej, co wymaga, aby nauczyciel był uzdolniony do samodzielnej pracy badawczej, chociażby przyczynkowej.

Braki w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli historii, o których była mowa wyżej, wskazują dobitnie na konieczność przeprowadzenia reformy systemu pracy na studium historycznym. Rozszerzanie zakresu naukowego objętego tym studium, co wysunęliśmy powyżej jako dezyderat z punktu widzenia szkoły średniej, czyni sprawę metod pracy na wyższych uczelniach tym aktualniejszą. Nie kusząc się bynajmniej w wchodzenie w meritum i szczegóły programu pracy, pragniemy jedynie wydobyć niektóre momenty natury ogólnej: 1) wyznaczenie ilości obowiązujących godzin wykładów do przesłuchania, egzaminów czy kolokwiów do zdania, wydaje się sprawą drugorzędną i w żadnym razie nie rozwiązuje sprawy wyników, które będą osiągnięte; 2) punkt ciężkości i cel reformy tkwić powinien w dążeniu do stworzenia na wyższych uczelniach takiego stanu rzeczy, aby student mógł być w stałym i ścisłym kontakcie ze swymi nauczycielami, i aby mógł każdej chwili zwrócić się o wskazówki i pomoc w pracy, a nauczający byli w stanie poznać swoich uczniów i stale czuwać nad przebiegiem i postępami ich pracy; 3) zakres wiedzy objęty tematami wykładów i ćwiczeń winien być dostosowywany do potrzeb studenta pod kątem widzenia jego późniejszej pracy zawodowej, a więc powinien iść w kierunku zagadnień ogólnych (ułatwiając zdobycie minimum wiedzy ogólnej), oraz uwzględnić te dziedziny, na które powyżej położony został nacisk; 4) należy baczyć, aby program nie był ilościowo przeładowany, gdyż odbija się to ujemnie na jakości i poziomie pracy studentów, a więc tym samym na wartości osiąganych wyników.

Obok wykształcenia naukowego niemniejszą troską otoczone być winno przygotowanie dydaktyczne kandydatów na nauczycieli. Istniejący dziś, zresztą niejednolity, system studiów pedagogicznych i praktyk przedegzaminacyjnych pozostawia bardzo wiele do życzenia. W tej dziedzinie wysuwają się następujące dezyderaty ogólne: 1) ujednostajnienie wymagań i metod pracy; 2) skoordynowanie i zespolenie pracy w zakresie teorii i praktyki nauczania, 3) oddanie kierownictwa praktyki w ręce pedagogów, powołanych do tego spe-

cjalnie, a odpowiednio uzdolnionych i przygotowanych; 4) wypracowanie norm ogólnie obowiązujących w dziedzinie programu pracy dla odbywającego praktykę kandydata i rozciągnięcie kontroli nad przebiegiem i wynikami praktyki. Przede wszystkim jednak reforma winna iść w tym kierunku, aby praca w dziedzinie metodycznego, dydaktycznego i ogólnie pedagogicznego przygotowania nie była uważana za dodatkową, lecz zajęła stanowisko równorzędne z pracą naukową i była z nią skoordynowana.

W związku z wysuniętymi tu dezyderatami wydaje się słuszne postawić na porządku dziennym rozważań sprawę zróżnicowania studiów na wydziale humanistycznym (historia) w kierunku ustalenia zakresu i planu pracy, obowiązującego przyszłych nauczycieli, odmiennego od programu obowiązującego tych studentów, którzy pracy pedagogicznej nie zamierzają się poświęcić. Tego rodzaju zróżnicowanie, które nie wyklucza oczywiście istnienia trzonu podstawowego wspólnego dla wszystkich studiujących historię, powinno umożliwić takie zorganizowanie pracy studentów humanistów — przyszłych nauczycieli, aby — bez przeładowania ich pracą, czyniącego samą reformę nierealną — mogły być uwzględnione postulaty wynikające z analizy potrzeb szkolnictwa polskiego, jako całości.

MOSZCZEŃSKA WANDA (Warszawa)

Na marginesie programu licealnego historii [1])

I

Ciągłość historyczna a synchronizacja

Okres wcielenia w życie nowego programu jest zawsze okresem wzmożonego zainteresowania ogółu nauczycieli kwestiami metodycznymi i dydaktycznymi. Stanowi więc okoliczność wysoce sprzyjającą poruszaniu tych tematów. Zagadnienia, które w zwykłym czasie uważane byłyby przez znaczną część nauczycieli za teoretyczne, oderwane od życia i pracy szkolnej i dlatego z trudem musiałyby torować sobie drogę do ich umysłów, nabierają „rumieńców życia“, stają w ośrodku dyskusyj, pasjonują wszystkich. Jedną z takich pasjonujących kwestyj jest rozkład materiału nauczania w liceum z punktu widzenia rzeczowego i czasowego rozplanowania. Śmiem jednak twierdzić, że nie sposób znaleźć odpowiedzi na to pytanie, tak ważne dla praktyki nauczania, jeśli nie sięgniemy głębiej do podstaw teoretycznych, na których opiera się metodyka historii, tzn. do metodologicznych właściwości samej nauki historycznej.

Jedną z zasadniczych właściwości nauki historycznej jest, że zjawiska dziejowe stanowią ogniwa nie jednego, lecz bardzo wielu szeregów, z których część powstaje przez łączenie zjawisk współistniejących ze sobą, inne przez ustawienie ich w następstwie czasowym. Szeregi zaś obu typów wiążą się pomiędzy sobą i krzyżują wielokrotnie w najrozmaitszy sposób. W toku procesu poznawczego nie możemy, oczywiście, śledzić wszystkich związków i skrzyżowań naraz, lecz zmuszeni jesteśmy drogą

---

[1]) Zagadnienia poruszone w tym artykule były tematem odczytu wygłoszonego dnia 21. X. b. r. w T. N. S. W. w Warszawie.

abstrakcji wydzielać z żywej całości procesu dziejowego jakąś mniejszą lub większą cząstkę [1]). Ukazując naszym uczniom taki sztucznie wyodrębniony szereg zjawisk historycznych pragniemy jednocześnie uprzytomnić im ścisły związek, jaki w rzeczywistości dziejowej zachodzi pomiędzy tymi zjawiskami a licznymi szeregami innych, powiązanych bądź na zasadzie współistnienia bądź następstwa chronologicznego. Stąd w praktyce nauczania stają obok siebie dwa postulaty jako równorzędnie ważne: postulat zachowania następstwa chronologicznego oraz postulat synchronizacji.

Zagadnienie to, podstawowe w metodyce nauczania historii, występuje z wielką wyrazistością w tym przede wszystkim momencie, gdy zastanawiamy się nad rozplanowaniem materiału naukowego. Szczegółowa analiza programu licealnego pozwoli więc zorientować się lepiej nie tylko w samym zagadnieniu, lecz także w jego praktycznych konsekwencjach.

Na wstępie pragnę się zastrzec, że rozważania moje nie będą miały nic wspólnego ani z krytyką ani z interpretacją programu, co byłoby zresztą niemożliwe zważywszy wąskość podstawy rozumowania, zacieśnionej do jednego tylko zagadnienia metodologicznego. Przy przeprowadzaniu analizy ograniczę się wyłącznie do programu wydziału humanistycznego i klasycznego, ponieważ na tych właśnie wydziałach nauczanie historii odgrywa rolę podstawową. Nie znaczy to bynajmniej, abym chciała umniejszać znaczenie historii w liceum matematycznym czy przyrodniczym, wydaje mi się jednak, że wobec braku różnic zasadniczych pomiędzy programami historii rozmaitych typów licealnych analizowanie obu programów byłoby całkowicie zbędne. Z tych też względów zajmę się wyłącznie klasą I, lepiej nam dziś wszystkim znaną i bliżej nas interesującą. Za podstawę służyć będzie brzmienie tematów w sformułowaniu podanym w programie drukiem rozstrzelonym z pominięciem przykładowych rozwinięć, które nie noszą charakteru obowiązującego; na „Uwagi" powołam się, ażeby wskazać, że w dziedzinie objętej mymi roz-

---

[1]) Zagadnienie to poruszałam przed kilku laty z bardziej ogólnego punktu widzenia na VII Zjeździe Międzynarodowym Historyków w Warszawie. Por. Przegląd Historyczny, 1933, t. 31 (S. II, t. 11), z. 1, artykuł pt. Swoistość metodyki historii jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych.

ważaniami nauczyciel ma pozostawioną zupełną swobodę szukania rozwiązań własnych.

Przed rozpoczęciem analizy przypomnę, że program przewiduje obok tematów obowiązujących grupy tematowe, oznaczone liczbami rzymskimi, złożone z mniejszej lub większej ilości tematów, przy czym z każdej z nich jeden temat, dowolnie przez nauczyciela wybrany, wchodzi do programu przezeń realizowanego. Niektóre z tematów — przeważnie owe obowiązujące — mają charakter ogólniejszy, inne są bardziej szczegółowe.

Rzućmy teraz okiem na program. Oddziela on historię polską (dział A) od historii powszechnej (dział B), w obu zaś działach tematy ułożone są w następstwie chronologicznym. Zasada ta wszakże przeprowadzona została jedynie w ujęciu ogólnym sumarycznym. Nie tylko bowiem przy przejściu od historii powszechnej do polskiej następuje cofnięcie się o kilka wieków wstecz, lecz to samo ma miejsce wielokrotnie przy przechodzeniu od jednej grupy tematycznej do następnej. W ten więc sposób tematy są w wielu wypadkach synchronizowane pomiędzy sobą, zresztą także w sposób całkowicie sumaryczny. Uwagi do programu [1]) wskazują, że sprawa uzgodnienia postulatu synchronizacji zjawisk historycznych z postulatem przestrzegania następstwa chronologicznego pozostawiona jest całkowicie realizatorom programu. — Na jakich więc drogach mają oni szukać rozwiązania tego trudnego a doniosłego zagadnienia? żeby znaleźć odpowiedź, rozpatrzmy kolejno zakres i charakter tematów szczegółowych w odniesieniu do ogólnych, oraz zastanówmy się nad tematami szczegółowymi w ich wzajemnym stosunku.

Zacznę od historii powszechnej. Najprościej a więc też najjaśniej przedstawia się sprawa przy tematach średniowiecznych. Jeśli bowiem zestawimy temat ogólny, zresztą obowiązujący, który brzmi „Ogólny zarys dziejów średniowiecza“ z tematami szczegółowymi z dziejów średniowiecznych (grupa IV), to okazuje się, że każdy z owych tematów jest jedynie rozwinięciem jednej jakiejś partii tematu ogólnego; wszystko bowiem może być umieszczone w ogólnym zarysie dziejów jakiegoś okresu, jeśli tylko nie wykracza poza jego ramy chronologiczne. Nawet temat, dotyczący dziejów Bizancjum (13), który z braku przyzwyczajenia i przygotowania naukowego chcielibyśmy w pierw-

---

[1]) Program, str. 34.

szej chwili uznać za temat nie wchodzący do zarysu, stanowi tego zarysu część integralną i nieodzowną. Jak więc mógłby się przedstawiać stosunek, któregokolwiek z tematów szczegółowych do ogólnego?

Nasuwa się tu kilka koncepcyj.

1. Można by przerobić w całości jednym ciągiem temat ogólny, uwzględniając równomiernie wszystkie jego partie, a potem przejść do pracy nad tematem szczegółowym, na którym zatrzymał się wybór nauczyciela.

2. Można by inkorporować temat szczegółowy do tematu ogólnego, zatrzymując się w toku przerabiania zarysu ogólnego dziejów średniowiecza, aby szczegółowo opracować wyróżnioną przez wybór dziedzinę; proces takiego przeplatania tematowego, przy którym żaden z tematów nie zatraca swej odrębności, nie będzie jednorazowy, lecz rozpadnie się na szereg etapów w zależności od treści tematu szczegółowego oraz planu, według którego będzie przerabiany temat ogólny.

3. Można przy przerabianiu tematu ogólnego uwzględniać szczególnie szeroko materiał odnoszący się do wybranego tematu szczegółowego; po zakończeniu zaś tej pracy postawić młodzież wobec pytania np. „na czym polegał uniwersalizm świecki i kościelny w średniowieczu?“ — o ile wybrany został temat 10, — albo „jakie były cechy charakterystyczne form ustrojowych czy gospodarczo-społecznego życia w średniowieczu“ — przy tematach 11 lub 12 [1]).

Nie omawiając chwilowo konsekwencyj wynikających z przyjęcia tej lub innej koncepcji, przechodzę do analizy dalszych części programu. W przypadku dziejów starożytnych sprawa przedstawia się cokolwiek inaczej, choć analogicznie. Temat ogólny obowiązujący „Dzieje polityczne starożytnej Grecji i Rzymu“ zacieśniony został w porównaniu do średniowiecznego przez słówko „polityczne“, dlatego też przy ścisłej interpretacji tematu istnieją 2 możliwości rozwiązania stosunku

---

[1]) Zaznaczam, że rozmyślnie podaję pytania w formie jak najogólniejszej, ponieważ takie zagadnieniowe ujmowanie tematów należy do indywidualnej inwencji nauczyciela. Zresztą sama sprawa tzw. zagadnień w odniesieniu do nowego programu licealnego albo inaczej mówiąc analiza programu pod kątem widzenia zagadnień historycznych, to rzecz wielce interesująca, ale zbyt poważna, aby ją można mimochodem załatwić. Dlatego też nie poruszam jej wcale.

pomiędzy nim a tematami szczegółowymi z zakresu starożytności (grupa II), a mianowicie pierwsza i druga z omówionych wyżej. Nie wolno jednak pominąć milczeniem faktu, że przykładowe rozwinięcie programu podaje mniej rygorystyczną interpretację brzmienia tematu, włączając doń zjawiska gospodarczo-społeczne i ustrojowe. Przy takim szerszym ujęciu dziejów politycznych byłaby możliwa także koncepcja trzecia z odpowiednim zagadnieniowym ujęciem tematów szczegółowych. Należy wyłączyć jedynie przypadek tematu 6, dotyczącego kultury antycznej, którego inkorporacja do tematu ogólnego nie wydaje się tu możliwa.

Tendencja, skądinąd uprawniona, do schematyzowania nasuwa pytanie: jak przedstawia się stosunek tematu ogólnego do szczegółowych w dziale historii nowożytnej? Rzeczywistość programowa jednak wskazuje, że tutaj kwestia sama nie istnieje, ponieważ nie ma tematu ogólnego. W grupach tematów V, VI i VII obowiązuje zasada „czyń każdy w swym kółku, co każe nauka, a całość sama się złoży". Znajdujemy się więc w sferze stosunku wzajemnego tematów szczegółowych. Nim jednak do tej sprawy przejdziemy, muszę zatrzymać się nieco dłużej przy dziale historii polskiej.

Mamy tu do czynienia z 2 tematami o charakterze ogólnym: „Rozwój terytorialny państwa polskiego" (21) i „Podstawy mocarstwowego rozwoju potęgi państwa polskiego" (41)[1]). Już samo ich rozmieszczenie w programie naprowadza na myśl, że pierwszy jest tematem wprowadzającym, drugi zamykającym. Potwierdzenie znajdujemy w wyjaśnieniu nawiasowym przy temacie 41 oraz w Uwagach [2]). Można by jednak sprawę postawić inaczej: ponieważ temat 41 mówi o rozwoju potęgi Polski, nie zaś o jej mocarstwowym stanowisku (w określonym chronologicznie momencie dziejowym), mógłby więc być ujmowany dynamicznie, jako rys historii Polski na odcinku wznoszącym się linii jej rozwoju dziejowego. W takim razie może równie dobrze poprzedzać tematy szczegółowe, jak też i zamykać je w obrazie syntetyzującym.

Nie ma powodu zatrzymywać się dłużej przy sprawie stosunku tematu 41 do szczegółowych, o ile ujmowalibyśmy go jako

[1]) Pozostawiam zupełnie na boku temat 20 dotyczący prehistorii ziem polskich z przyczyn nie wymagających bliższego wyjaśnienia.

[2]) patrz Program, str. 17 i 31.

temat wprowadzający. Nie ulega bowiem najmniejszej wątpliwości, że można by wówczas oprzeć na nim bądź też wprowadzić doń każdy temat szczegółowy, i to równie dobrze w ujęciu tematowym jak zagadnieniowym. Mamy więc w tym wypadku do wyboru wszystkie 3 omówione wyżej rozwiązania. Natomiast sprawą trudniejszą, a jednocześnie bardziej realną, jest rozplanowanie tematów szczegółowych w odniesieniu do ogólnego 21. Tematy grupy VI i VII, dotyczące wojskowości i polityki zewnętrznej, pozostają w najściślejszym bezpośrednim związku z rozwojem terytorialnym państwa, dlatego też dają się zastosować wszystkie 3 koncepcje, o których była mowa, do pełnej inkorporacji tematu szczegółowego w odpowiednich punktach — ogólnego włącznie. Przeciwnie przy tematach grupy IV, V, VIII brak jest wystarczających podstaw, które by pozwoliły włączać je w tej lub innej formie do tematu ogólnego; podobnie jest z tematem 23 grupy III. Nie ulega wprawdzie wątpliwości, że np. sprawa Pomorza, jednoczenia Polski po rozbiciu dzielnicowym lub unii z Litwą, a więc momenty terytorialnego rozwoju pozostają w związku np. z zagadnieniem roli kościoła chrześcijańskiego (temat 23), lecz nie mniej oczywistą prawdą jest dla każdego historyka, że tendencja do ustalania związków rzeczowych, której wewnętrzna dyscyplina naukowa nie nakłada żadnych hamulców, może zaplątać myśl badawczą w nieprzebytych gąszczach dziejowego stawania się. Jeśli więc nikt zapewne nie zechce przeczyć, że rozwój terytorialny państwa polskiego pozostawał w łączności z układem stosunków gospodarczo-społecznych i ustrojowych (tematy grupy IV i V) oraz poziomem rozwoju kulturalnego (tematy grupy VIII), to z drugiej strony zgodzimy się wszyscy, że analizowanie tych czynników w toku śledzenia spraw terytorialnych groziłoby zatraceniem wątka tematowego — dla tych umysłów szczególnie, dla których materiał faktyczny, wchodzący przy tym w grę, w znacznej mierze jest całkowicie nowy.

Głębsze wejrzenie w treść polskich tematów szczegółowych rodzi inną jeszcze wątpliwość, równie poważną, a działającą w tym samym kierunku, co poprzednia. Są one mianowicie o tyle zwężone (z nielicznymi tylko wyjątkami), że — niezależnie od dokonanego wyboru — zabraknie zawsze bardzo wielu ogniw dla stwierdzenia istotnego związku pomiędzy rozwojem terytorialnym państwa a stosunkami wewnętrznymi. Dla przykładu wy-

obraźmy sobie, że wybieramy następujące tematy: temat o miastach (27 z grupy IV), o szkolnictwie (38 z grupy VIII) i „Najważniejsze ustawy konstytucyjne...“ (29 z grupy V). Przy tej kombinacji tematów jak zresztą i przy każdej innej wypadnie raczej zrezygnować z bezpośredniego ustalania związków rzeczowych, zachodzących pomiędzy dziedzinami życia wskazanymi w tematach szczegółowych, a kwestią rozwoju terytorialnego. Pozostałaby zatem jedynie synchronizacja czysto zewnętrzna, lecz aby ją ugruntować w umysłach młodzieży wystarczą zabiegi o wiele prostsze i mniej kłopotliwe dla nauczającego, niż wysiłek jednoczesnego traktowania zjawisk z rozmaitych dziedzin. Ujmując rzecz praktycznie: przy układaniu planu wchodziłaby tu w grę jedynie koncepcja 1. przerabiania oddzielnie tematu ogólnego (21), oddzielnie zaś tematów szczegółowych.

Kwestia, przed chwilą poruszona, jest o wiele bardziej interesująca w zastosowaniu do tematu 41 o podstawach potęgi mocarstwowej Polski, a to ze względu na jego syntetyczność, która stwarza o wiele więcej punktów zaczepnych dla powiązania z tematami szczegółowymi. Stajemy jednak wobec pytania, czy tematy szczegółowe wypełniają swoją zawartością temat ogólny? czy dają wystarczającą podbudowę dla dokonywanej w nim syntezy? Przejdźmy pokrótce myślą wszelkie możliwe połączenia tematów. Gdybyśmy wybrali temat o jednoczeniu i umacnianiu państwa (22 z grupy III), o różnicowaniu społecznym (25 z grupy IV), o rządzie i administracji (30 z grupy V) i połączyli je z tematami dowolnymi z 3 dalszych grup, to byśmy stworzyli wystarczającą podbudowę społeczno-ustrojową, lecz zabrakłoby całkowicie stosunków gospodarczych. Natomiast gdybyśmy dla uzyskania miejsca na temat z dziedziny gospodarczych stosunków (26 lub 27 z grupy IV) pominęli temat 25, wyrównując lukę w dziedzinie stosunków społecznych przez temat dotyczący stanowiska społecznego szlachty (28 z grupy V), musielibyśmy całkowicie zrezygnować z wprowadzenia momentu organizacji państwa. Ponadto, zależnie od tego, który z tematów gospodarczych wybierzemy (26 czy 27) wyrzekamy się omówienia bądź sprawy rolnictwa bądź przemysłu i handlu. Podobnie przedstawia się dziedzina polityki zewnętrznej: najbardziej pełny obraz wytworzyłoby połączenie tematów „Wielcy budowniczy państwa polskiego“ (24) i „Udział Polski w polityce międzynarodowej“ (31), bardziej jednostronne są 2 inne tematy: o stosunkach na

wschodzie (32) lub sprawa Bałtyku (33). Jeszcze wyraźniej zaznacza się owo zacieśnienie rzeczowe tematów w dziedzinie kulturalnej, gdyż jeden z nich dotyczy wyłącznie szkolnictwa (38), drugi — wyłącznie kultury artystycznej (39), w przeciwstawieniu zresztą do 2 innych tematów, zakreślających o wiele szersze możliwości (37 i 40). W wyniku ostatecznym przegląd tematów szczegółowych do dziejów polskich wykazuje, że podbudowa dla syntezy ogólnej uzyskana przez ich przerobienie jest zawsze mniej lub bardziej fragmentaryczna.

W stopniu o wiele jeszcze wyższym wykazuje tę właściwość dział historii powszechnej, najwyraźniej w zakresie dziejów nowożytnych. Mamy tu bowiem do czynienia z wyborem alternatywnym pomiędzy zagadnieniami gospodarczymi a ustrojowymi (grupa VI), pomiędzy dziedziną kultury a sprawami militarnymi (grupa VII), pomiędzy sferą polityki dynastycznej i religijnej, a sferą konfliktów gospodarczo-kolonialnych (grupa V). Podobnie rzecz się ma w zakresie dziejów starożytnych i średniowiecznych, których tematy szczegółowe omawiałam już poprzednio, nie będę się więc przy nich zatrzymywała.

A teraz zastanówmy się nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy, jaki stwierdzony został na podstawie analizy. Jak wynika z poprzednich rozważań, temat o rozwoju terytorialnym Polski niełatwo poddaje się bezpośredniej synchronizacji ze zjawiskami zachodzącymi w innych dziedzinach życia. Postulat synchronizacji mógłby natomiast znaleść zadośćuczynienie w przeplataniu pomiędzy sobą odpowiednio dobranych tematów szczegółowych według wzorów, o których była mowa wyżej [1]), na co w poszczególnych wypadkach pozwala sformułowanie tematów. Dla przykładu zacytuję połączenie tematu 25 (z grupy IV), traktującego o stosunkach społecznych i tematu 29 (z grupy V), który dotyczy ważniejszych konstytucyj, albo inne połączenie tematów: formy gospodarki rolnej (26 z grupy IV) i walka o Bałtyk (33 z grupy VI). Co zaś się tyczy inkorporowania tematów szczegółowych do tematu ogólnego o podstawach potęgi Polski (41), to analiza porównawcza tematów szczegółowych wskazuje, że jest to możliwe i łatwe do przeprowadzenia wówczas, gdy temat ogólny przyjmiemy jako podstawowy poprzedzający. Natomiast, jeśli temat ten ma być syntezą zamykającą, fragmentaryczność

---

[1]) Patrz wyżej str. 169.

podbudowy wymagać będzie uzupełnień faktycznych w toku pracy oraz stopienia w jedną całość owych uzupełnień z wiedzą poprzednio nabytą. Synteza uzyskana w ten sposób pozwolić może na uwzględnienie obu postulatów a więc zachowania ciągłości czasowej i wprowadzenia synchronizacji, lecz, oczywiście, w szerokich tylko rzutach.

Podobne możliwości realizacyjne nasuwają się w dziale historii nowożytnej powszechnej. Łączenie tematu „Przekształcanie się form ustrojowych" (16 z grupy VI) z omówieniem polityki międzypaństwowej (14 z grupy V) i rozwoju siły militarnej (19 z grupy VII), albo w innym zestawieniu — tematów dotyczących polityki gospodarczo-kolonialnej i nowożytnych form gospodarki (15 z grupy V i 17 z grupy VI) wydaje się rzeczowo uzasadnione i łatwo wykonalne.

W wyniku analizy programu licealnego, przeprowadzonej pod kątem widzenia zasad: ciągłości historycznej i synchronizacji, dochodzimy do wniosku, że istnieje nie jedno, lecz szereg możliwych rozwiązań kwestii rozplanowania materiału naukowego. Powstaje tedy dalsze pytanie: na czym można i należy oprzeć ostateczną decyzję w każdym poszczególnym wypadku? Jest rzeczą oczywistą, że w grę wchodzić będzie wiele momentów, które tu nie mogły być uwzględnione, lecz równie jest jasne, że przesłanki decyzji wynikają w pierwszym rzędzie z założeń metodologicznych, o których mowa była na wstępie.

Stwierdźmy więc, że w świetle tych założeń większość tematów programu przedstawia się w postaci szeregów zbudowanych przez ustawienie zjawisk historycznych w następstwie czasowym, czyli z uwzględnieniem postulatu tzw. ciągłości historycznej. Na drodze zacieśnień tematycznych zostały one wydzielone z innych szeregów, tworzonych przy łączeniu zjawisk współistniejących. Z chwilą więc, gdy decydujemy się na synchronizowanie danych historycznych przewidzianych w materiale nauczania, następować musi rozbicie poszczególnych szeregów podłużnych na fragmenty zawarte w odcinkach chronologicznie drobniejszych. Zewnętrznie rzecz ujmując powiemy, że przy przeplataniu paru lub kilku tematów szczegółowych lub inkorporowaniu ich do tematu ogólniejszego przerabiane one będą częściami, nie zaś jednym ciągiem. Umniejsza się wówczas prawdopodobieństwo bezpośredniego zetknięcia umysłów młodzieży z tzw. ciągłością historyczną, natomiast zwiększają

się szanse uchwycenia przez młodzież rzeczywistości dziejowej w pełni jej bogatej różnorodności. Ponieważ jednak, jak się wyżej rzekło, obie zasady, tak zasada zachowania następstwa chronologicznego, jak też przestrzegania postulatu synchronizacji, są równorzędnie ważne — trzeba dążyć do utrzymania pomiędzy nimi możliwie jak najdoskonalszej równowagi.

II

Stosunek historii narodowej do historii powszechnej

Sprawy, które nas dzisiaj w związku z nowym programem licealnym niepokoją i interesują nie są czymś całkowicie nowym. Były one aktualne przy pierwszych próbach realizacji nowego programu gimnazjalnego. Dziś zmienił się może cokolwiek ich aspekt zewnętrzny, zmieniła też hierarchia zagadnień: sprawy niegdyś znajdujące się w ośrodku dyskusji odeszły w cień, natomiast te, które były mniej ważne wówczas, wysuwają się dziś na plan pierwszy. Tak np. w związku ze sprawą rozplanowania materiału nauki w liceum szczególnego znaczenia nabiera kwestia stosunku pomiędzy historią narodową a historią powszechną. Kwestia ta wchodzi w zakres tematów poruszanych w filozofii historii, nie jest więc ani błaha i łatwa, ani czysto praktyczna, lecz sięga głęboko w sferę najogólniejszych metodologicznych i filozoficznych dociekań naukowych. Nie tu, oczywiście, miejsce na rozważanie podstaw poznania historycznego, toteż pragnę jedynie rozpatrzeć bliżej samą kwestię w świetle analizy programu licealnego — w przeświadczeniu, że na tym tle wystąpi ona o tyle wyraziście, że zdoła wzbudzić zainteresowanie każdego historyka nauczyciela. Zastrzegam się przy tym z góry, że i w tym wypadku będzie to tylko analiza programu, nie zaś jego interpretacja, od której się powstrzymuję, ponieważ przy interpretacji, jak wiadomo, trudniej ustrzec się od subiektywnego ujęcia, podczas gdy analiza może utrzymać się całkowicie w sferze koniecznego obiektywizmu.

Podstawą moich rozważań będzie i tu program licealny typu humanistycznego (i klasycznego) z ograniczeniem do klasy I. Otóż, jak wiadomo, program licealny oddziela historię powszechną (dział A) od historii polskiej (dział B), lecz uwagi wskazują, że przez to sprawa nie została w żadnym kierunku

ostatecznie przesądzona [1]). I w tym wypadku, jak zresztą zawsze, decyzja pozostaje w ręku realizatora, tzn. nauczyciela. W obu działach programu są tematy obowiązujące i tematy do wyboru. Przypominam o tym, ponieważ taka konstrukcja programu będzie cokolwiek komplikowała, wprawdzie zupełnie zewnętrznie, tok mego rozumowania.

Przystępując do rozważań szczegółowych należy pamiętać o powszechnie uznanym twierdzeniu podstawowym. Brzmi ono: dzieje Polski pozostają w najściślejszym związku z tłem powszechno-dziejowym, na którym się życie historyczne Polski każdocześnie rozwijało. Nie można jednak pominąć milczeniem innego momentu nie mniej ważnego, a mianowicie pewnej, że tak powiem „peryferyczności" dziejów polskich w odniesieniu do owego tła powszechno-dziejowego. Badając wieki minione nie możemy oprzeć się wrażeniu, że Polska często stoi jakby na uboczu. Ta właściwość dziejów polskich, która jest zresztą charakterystyczna również dla historii wielu innych narodów, sprawia, że tylko w niektórych momentach przeszłość polska domaga się natarczywie wprowadzenia jej do toku dziejów powszechnych, o ile są one ujmowane w ogólnym jedynie zarysie [2]). W konsekwencji prowadzi to do postulatów, których lekceważyć w żadnym wypadku nie wolno. A mianowicie: w toku pracy poznawczej powinien być wydobyty i naświetlony związek historii polskiej z przebiegiem dziejów powszechnych, z drugiej zaś strony nie może być naruszony ani nawet ulec zatarciu choćby na chwilę wątek rzeczowo-chronologiczny dziejów narodowych; równocześnie pilnie baczyć należy, aby nie zostały zachwiane w sposób rażący proporcje wzajemne zjawisk historycznych stanowiących materiał badania.

Postulaty te przełożone na język praktyki nauczania prowadzą do pytania: jaki układ przyjąć należy w rozplanowaniu materiału naukowego, jeśli obejmuje on i dzieje powszechne i dzieje narodowe?

Sposób najprostszy a jednocześnie najbardziej skuteczny uwypuklenia związków, zachodzących pomiędzy dziejami Pol-

---

[1]) Patrz Program, str. 34.

[2]) Trzeba pamiętać, że zarys tych dziejów jest rzeczywiście bardzo ogólny, jeśli mamy do czynienia z nauką na poziomie szkoły średniej.

ski a dziejami powszechnymi, wydaje się tkwić na drodze włączania dziejów narodowych w ciąg dziejów powszechnych [1]). Warto więc zbadać, jakby się ta koncepcja przedstawiała w zastosowaniu do programu licealnego.

Zestawmy kolejno tematy z historii polskiej z materiałem powszechno-dziejowym programu. Pomijając ze zrozumiałych przyczyn prehistorię ziem polskich (temat 20) natrafiamy na 2 jeszcze tematy o charakterze ogólnym (21 i 41), oba zresztą obowiązkowe. Pierwszy z nich o rozwoju terytorialnym państwa polskiego obejmuje okres od X do XVII w. Z tego więc względu, gdyby miał być włączany w tok dziejów powszechnych musiałby ulec daleko idącemu rozkawałkowaniu, co byłoby sprzeczne z samym założeniem tematu, jasno wynikającym z jego sformułowania. Gdyby zaś był przerabiany w całości, to zważywszy jego zasięg chronologiczny trzeba by umieścić go w planie po opracowaniu w całości tła powszechno-dziejowego, bo wtedy tylko można by do tego tła nawiązywać. Drugi temat ogólny dotyczy podstaw mocarstwowego rozwoju Polski; ma on charakter wysoce syntetyczny i dlatego stanowi zwartą całość, co wyklucza w ogóle myśl o rozbijaniu go na jakiekolwiek części, a więc i tu o wplataniu w tok dziejów powszechnych mówić nie będziemy [2]). Pozostają do zaanalizowania tematy szczegółowe, ujęte w grupy od III do VIII włącznie. Tu stajemy wobec pierwszej wątpliwości: czy tematy szczegółowe polskie nie zawisną w powietrzu, skoro oba tematy ogólne zostaną przesunięte na koniec kursu? Pytanie to wprowadza nas w sferę zagadnienia o stosunku nauki w liceum do kursu gimnazjalnego i jego zdobyczy, zagadnienia poważnego i odrębnego, którego tu, oczywiście, poruszać nie mogę [3]), trzeba jednak pamiętać, że obraz dziejów Polski w umysłach młodzieży licealnej istnieje i dlatego trudność nie jest istotna. Możemy więc spokojnie przejść do szczegółowej analizy.

[1]) Mówi o tym program w Uwagach na str. 34.

[2]) Nad charakterem tego tematu zastanawiam się cokolwiek dłużej w innym związku, mianowicie przy omawianiu zagadnienia ciągłości historycznej i synchronizacji, por. wyżej str. 172. Istnieją, oczywiście, inne jeszcze możliwości rozwiązania stosunku tak skonstruowanego tematu z historii polskiej do dziejów powszechnych, lecz koncepcje te wydają mi się tak dalece nierealne na poziomie szkoły średniej i tak niedostosowane do struktury obowiązującego dziś programu, że omawianie ich wydaje się mało celowe.

[3]) Sprawę tę spodziewam się poruszyć w najbliższym czasie w oddzielnym artykule.

Pierwsza grupa tematów polskich do wyboru (22, 23 i 24 z grupy III) zamknięta jest chronologicznie między X a XV w. a więc mieści się całkowicie w ramach obowiązującego tematu z historii powszechnej, który brzmi „Ogólny zarys dziejów średniowiecza“ (7). Spróbujmy więc włączyć temat 22, o jednoczeniu i umacnianiu państwa polskiego do dziejów powszechnych. Dałoby się to pomyśleć np. w sposób następujący: przy punkcie, w którym była by mowa o osławionym niemieckim „Drang nach Osten“ wprowadzamy Polskę jako ośrodek oporu świata słowiańskiego wobec nacisku żywiołów germańskich; siła oporu zależna jest od potęgi państwa polskiego; stąd dzieje umacniania Polski i walki z wrogiem zewnętrznym, stosunek Polski do innych ludów słowiańskich, a więc i do Rusi, stosunek do ludów niesłowiańskich: Prus, Litwy itd. Temat następny o roli kościoła w dziejach Polski (23) dałby się w sposób podobny bez trudu włączyć do zarysu dziejów średniowiecznych; tu warto zaznaczyć, że ta inkorporacja miałaby o wiele rozleglejszą i mocniejszą podstawę oparcia, gdyby z grupy tematowej IV działu powszechnego został wybrany bądź temat o tworzeniu się kultury chrześcijańskiej (8), bądź też ten, kóry mówi o uniwersaliźmie kościelnym (10). Analogicznie rzecz się ma przy trzecim z tematów tej grupy, traktującym o wybitnych władcach polskich (24).

Grupa następna tematów szczegółowych (IV) tym się różni od poprzednio omówionych, że zakres chronologiczny rozszerzony tu został aż po wiek XVII. Tylko część pierwsza do XV w. dałaby się więc ujmować tak jak w grupie poprzedniej. I znów zależnie od tego, na jakim temacie polskim zatrzyma się wybór nauczyciela, praca mogłaby być przygotowana przez dobór odpowiednika wśród tematów szczegółowych powszechnych, mianowicie 12, który odnosi się również do dziedziny stosunków gospodarczo-społecznych. Natomiast dla drugiej (chronologicznie późniejszej) części tematów nie mamy punktu oparcia z powodu braku tematu ogólnego z historii nowożytnej. Ta sama trudność występuje przy wszystkich następnych grupach tematowych, gdyż ich granica chronologiczna końcowa sięga XVII w. Okazuje się więc, że w partii odnoszącej się do czasów nowożytnych inkorporowanie dziejów polskich w ciąg dziejów powszechnych odbywać się musi poprzez tematy szczegółowe. Pociąga to za sobą współuzależnienie wyboru tematów szczegółowych w dziale A i B, z drugiej zaś strony wobec liczebnej szczupłości tematów

powszechno-dziejowych (6 na 16 polskich przy wyborze, 3 na 5 — przy realizacji), powstaje pytanie, czy wszystkie tematy polskie znajdą dla siebie podbudowę powszechno-dziejową. Obie kwestie występują z całą wyrazistością przy zwykłym zestawieniu tematów, dlatego nie będę przeprowadzała drobiazgowej analizy, ograniczając się jedynie do paru przykładów bardziej interesujących, które posłużą za podstawę do dalszych wniosków.

Zacznijmy od tematu „Przewaga polityczna, społeczna i gospodarcza szlachty" (28). Przegląd materiału powszechno dziejowego wskazuje, że brak tu odpowiednika, a punkty zaczepne, których mógłby dostarczyć temat o przekształceniu się form organizacji państwowej (16), są jednostronne. Inaczej jest z tematem „Rząd i administracja państwa polskiego" (30), który może się oprzeć w zupełności na zacytowanym wyżej temacie powszechno-dziejowym (16). Całkowicie odpowiadają sobie również tematy: „Organizacja obrony państwa w XVI i XVII w. w Polsce" (36) i „Rozwój siły militarnej i sztuki wojennej na Zachodzie" (19). Natomiast temat mówiący o roli Polski na Wschodzie (32) niezależnie od wyboru dokonanego wśród materiału powszechno-dziejowego może być doń wpleciony jedynie w sposób bardzo pośredni. Owa pośredniość, wynikająca z braku właściwego odpowiednika (w znaczeniu analogicznego ujęcia tematu) jak również z braku tematu ogólnego, daje się zauważyć w dziedzinie kultury np. przy temacie o kulturze artystycznej w Polsce (39). Poza tym warto zaznaczyć, że przy niektórych tematach szczegółowych przeciw możliwości wplataniu ich w tok dziejów powszechnych przemawiają względy poruszone w związku z tematami ogólnymi; tak jest np. przy temacie „Podstawy kultury polskiej" (40).

Podsumowując wyniki dotychczasowe analizy stwierdźmy, że możliwości, jakie program stwarza dla traktowania dziejów polskich w bezpośredniej łączności z tokiem dziejów powszechnych, są rozmaite, zależnie od zasięgu chronologicznego i zakresu rzeczowego poszczególnych tematów. W niektórych wypadkach możliwości są bardzo ograniczone; podnieść jednak należy, że jest to konsekwencja wynikająca z momentów przypadkowych raczej niż zasadniczych. Natomiast konsekwencją zasadniczą, a bardzo doniosłą jest fakt, że tematy polskie z chwilą gdy są wplatane w tok dziejów powszechnych przestają być traktowane jako całostki zamknięte, gdyż siłą rzeczy zatracają swą spoistość

wewnętrzną, stanowiąc jedynie fragmenty większej całości nadrzędnej. Ujmując rzecz od strony zewnętrznej, widzimy rozbicie tematów polskich na cząstki drobniejsze, włączane kolejno w odpowiednich chronologicznie i rzeczowo momentach do tematu powszechno-dziejowego. Dla wyjaśnienia zacytujmy chociażby temat: „Wojny Bolesława Chrobrego, Krzywoustego i Walki polsko-krzyżackie“ (35). Jest oczywiste, że przy rozczłonkowaniu takiego tematu zatraca się więź rzeczowa, łącząca w określoną całość wybrane zjawiska z dziejów polskich [1]). Z punktu widzenia postulatów historii narodowej należy uznać to za niewskazane.

Czy można przeciwdziałać tym niepożądanym efektom?

Częściowej odpowiedzi dostarczy ponowne rozpatrzenie paru przykładów. Zatrzymajmy się przy temacie 23 „Rola i znaczenie chrystianizmu i kościoła w kształtowaniu życia politycznego i kulturalnego Polski (X—XV w.)“. Wyobraźmy sobie, że w toku przerabiania zarysu ogólnego dziejów średniowiecza i dołączonego doń z wyboru nauczyciela tematu korelującego „Chrystianizacja Europy i tworzenie się kultury chrześcijańskiej“ został przerobiony cały materiał odnośny do tematu 23. Siłą rzeczy będzie on bardzo rozrzucony. Licząc się z tym nauczyciel zwraca uwagę młodzieży na fakt, że w toku dziejów średniowiecza jasno zarysowała się rola chrześcijaństwa i kościoła; na przykładzie Polski można to sobie jeszcze raz łatwo uprzytomnić. Po czym nastąpiłoby zebranie znanych już faktów z zakresu dziejów polskich. Wszechstronne przemyślenie materiału nauczania wskaże że analogiczna droga wyjścia istnieje w wielu innych wypadkach. Jest może zbędne wskazywać, że taki powtórny przegląd tworzywa historii narodowej, wydobytego z całości już przerobionego materiału powszechno-dziejowego, odbywać się będzie z konieczności w sposób możliwie najbardziej syntetyczny.

Na tej więc drodze można by szukać rozstrzygnięcia jednej z nasuwających się trudności. Nie jest to wszakże trudność jedyna przy metodzie postępowania, polegającej na traktowaniu historii polskiej jako części składowej całego materiału dziejowego. Łatwo bowiem przewidzieć, że owa część, którą stanowią dane z dziejów polskich, rozrośnie się w toku pracy do rozmia-

---

[1]) W danym wypadku stanowi ją w pomyśle autorów programu moment militarny, jak to wynika z charakteru grupy, do której temat ten został włączony.

rów nieproporcjonalnie wielkich w porównaniu z innymi częściami całości, którą jest historia powszechna. Dysproporcja wystąpi tym silniej, im silniej zaznacza się „peryferyczność“ dziejów polskich, o której wspominałam stawiając zagadnienie. Zachodzi więc obawa przed możliwością wytworzenia się w umysłach młodzieży spaczonego obrazu przeszłości historycznej.

Jest rzeczą jasną, że wątpliwość wysunięta przed chwilą tkwi u samego podłoża stosunku historii narodowej do historii powszechnej i dlatego wyłania się ona zawsze, ilekroć staje na porządku dziennym samo zagadnienie; jedynie forma może być mniej lub bardziej jaskrawa. Przekonamy się o tym przy omawianiu paru innych możliwych rozwiązań praktycznych.

Tak więc można by sprawę postawić w sposób następujący. Skoro zgodnie z ogólnie przyjętym poglądem dzieje polskie ujmowane być winny na tle powszechno-dziejowym, a zarys ogólny historii powszechnej mieści w sobie fakty z przeszłości poszczególnych narodów, ale w sposób wysoce sumaryczny, to wydaje się słuszne poznać najpierw materiał powszechno-dziejowy, aby potem móc swobodnie przejść do wyczerpującego omówienia polskiej przeszłości historycznej, ustalając łączność pomiędzy obu dziedzinami na drodze częstych nawiązań i syntetycznych przeglądów. Rozwiązanie to jest tak przejrzyste, że nie ma powodów dłużej się nad nim rozwodzić. Nawiasowo warto wspomnieć, że niekoniecznie wszystkie tematy z dziejów powszechnych mają przy tej koncepcji być omówione jednym ciągiem, a potem wszystkie tematy polskie — układ dopuszcza tu bowiem szereg odchyleń przy zachowaniu podstawowej linii konstrukcyjnej.

Istnieje jeszcze inna możliwość. Zgodnie z niejednokrotnie u nas wysuwaną koncepcją można by stanąć na stanowisku, że historię polską i historię powszechną należy przerabiać równocześnie i oddzielnie, jakby dwa odrębne, choć najściślej korelujące przedmioty nauczania. Przy wytężonej czujności nauczyciela dałoby się pewnie doprowadzić do bardzo stosunkowo dokładnej synchronizacji; przy czym trzeba by również przemyśleć starannie sprawę wzajemnego dopasowania tematów pod względem rzeczowym, co jest sprawą dość zawiłą, ale niezbyt, zdaje się, trudną. Można więc iść noga w nogę. Ta koncepcja jest w swych konsekwencjach bardziej skomplikowana, niż by się to na pierwszy rzut oka wydawać mogło, zważmy bowiem, że owo

„dopasowanie“ prawie idealne, czasowe i rzeczowe, o którym mówiłam przed chwilą, odbywa się na zewnątrz umysłu poznawczego. Nie daje to jeszcze pewności, że cel został osiągnięty, gdyż celem jest, aby nie w rozkładzie materiału, lecz w świadomości młodzieży dokonywało się istotnie jednoczesne układanie dwu szeregów zjawisk: jednego, który obejmuje wyłącznie dane z dziejów polskich, i drugiego, w którym łączą się ogniwa polskie z ogniwami pozapolskimi, czyli, jak dotychczas mówiliśmy, powszechno-dziejowymi.

Na zakończenie jeszcze słów kilka w kwestii praktycznej, która stała się pobudką do rozważań powyższych. Rozkład materiału nauczania jest niewątpliwie sprawą pierwszorzędnej wagi, lecz jak widzieliśmy, żaden rozkład nie jest w stanie uwzględnić równomiernie i całkowicie zadawalniająco wszystkich postulatów, wypływających z podstawowych założeń nauki historycznej. Dlatego też rozplanowanie materiału jest zaledwie początkiem pracy nauczyciela nad przystosowaniem nauczania do wymagań, jakie stawia nauka.

MATERIAŁY

Próby stosowania obserwacji w nauczaniu zagadnień życia współczesnego

(na podstawie doświadczeń w Liceum w Katowicach)

Pośród szeregu kwestii, domagających się decyzji nauczyciela u wstępu nauki „zagadnień“ w klasie licealnej, sprawa materiału obserwacyjnego nasuwała niewątpliwie wiele kłopotów. Wprawdzie program ustala z góry jako źródła wiadomości: 1) materiał książkowy i 2) materiał obserwacyjny, ten drugi jednakowoż jako uzupełnienie pierwszego, jako ilustrację pewnych zjawisk. Gromadzenie więc materiału obserwacyjnego należało do drugiego z kolei zadania, pierwszym zaś było gromadzenie materiału książkowego, tzn. podstawowego; jednak zdobycie odpowiednich opracowań nie należało do rzeczy łatwych i szybkich.

Szukając zatem sposobu zapoczątkowania nauki, zdecydowałem się na zdobywanie przez uczniów materiału obserwacyjnego. Na decyzję moją wpłynął też poniekąd fakt, iż klasa, w której powierzono mi nauczanie, składała się z 67,5% uczniów mi nieznanych, pochodzących z różnych zakładów, z reszty zaś było 6 z zeszłorocznej kl. VII, a 7 z kl. IV gimn. Liczyłem bowiem na to, że praca obserwacyjna uczniów dostarczy mi w większej mierze szeregu danych, na podstawie których będę mógł szybciej zorientować się w poziomie klasy.

U wstępu nauczania zapoznałem ogólnie uczniów z programem nauki i jego wymaganiami. Z kolei wysunąłem sprawę obserwacji, a więc ustalenia i wyjaśnienia przedmiotu i sposobu pracy obserwacyjnej. Podawszy jako temat obserwacyjny: „Wygląd zewnętrzny naszego środowiska“, wezwałem uczniów do dyskusji nad pojęciem środowiska. W wyniku dyskusji okazało się, iż w naszych warunkach miejscowych nie możemy środowiska ograniczyć do starych Katowic, gdyż do miasta należą także okoliczne miejscowości, włączone do tzw. Wielkich Katowic, gdzie mieszka szereg uczniów tej klasy. Ponadto okazało się, że miejscem zamieszkania niektórych uczniów są inne miejscowości, położone poza Katowicami. Postawiłem tedy pytanie, czy miejscowości te różnią się zasadniczo od Katowic oraz czy warunki i sposób życia mieszkańców przedstawia się odmiennie niż w Katowicach. Okazało się, że na ogół wszystko jest podobne, bo miejscowości te leżą

we wspólnym okręgu przemysłowym śląskim. Uznaliśmy zatem, że za środowisko nasze możemy uważać cały okręg przemysłowy, po czym nastąpiło ustalenie i podział pracy obserwacyjnej, a mianowicie:

a) uczniowie mieszkający w centrum Katowic poczynią obserwacje wyglądu zewnętrznego głównie starych Katowic i rozszerzą je na miejscowości przyłączone, przy czym podkreślają zaobserwowane różnice;

b) odwrotnie uczynią uczniowie mieszkający w miejscowościach przyłączonych;

c) dojeżdżający spoza W. Katowic obserwują swoje miejscowości, a rozszerzą je w miarę możności na Katowice dla porównania;

d) wszyscy uczniowie, którzy poznali inne środowiska miejskie na obszarze Polski, postarają się wykazać podobieństwa i różnice w przedmiocie określonym tematem.

Zaznaczyłem, że obserwacji dokonać mają uczniowie bezpośrednio, czyniąc odpowiednie notatki. Notatki te muszą być z kolei tak uporządkowane, by obraz przedstawiony nie wypadł chaotycznie. Na bezpośredniość obserwacji położyłem specjalny nacisk, odkładając na późniejsze prace uzupełnianie materiału obserwacyjnego drogą wywiadów, lektury gazet, pism itp.

Po upływie tygodnia, dwie po sobie następujące lekcje miały następujący przebieg: Poleciłem kolejno 9 uczniom odczytanie ich opracowań, uwzględniając wspomniane trzy grupy. Następnie pod ogólną dyskusję klasy poddałem sprawę wartości odczytanych prac z punktu widzenia zgodności ich z zadanym tematem. Wynik dyskusji był druzgocący. Ustalono, iż z 9 prac zaledwie 2 można było uznać jako zadowalające. Uzgodniliśmy, że za nieodpowiednie musimy uważać:

a) czysto literackie, a przy tym ogólnikowe ujmowanie, odbiegające od tematu,

b) wyłącznie krytyczny stosunek do pewnych zaobserwowanych stanów, mających zresztą dla tematu zupełnie podrzędne znaczenie,

c) ograniczenie obserwacji do małej części środowiska,

d) brak uwydatnienia najistotniejszych cech charakterystycznych dla zewnętrznego wyglądu środowiska.

Po zakończeniu dyskusji wezwałem uczniów do podawania typowych cech naszego środowiska, odnoszących się do jego wyglądu zewnętrznego. Po ustaleniu ich i porównaniu z innymi miastami uznałem zagadnienie za przerobione i wyczerpane.

W ten sposób poświęciłem jednemu zagadnieniu, opracowywanemu na podstawie obserwacji, trzy godziny lekcyjne. Zagadnienie było proste, praca obserwacyjna jednak się nie udała, a wskutek tego zmuszony byłem poświęcić jedną lekcję więcej, na ten cel nieprzewidzianą. Z przeprowadzonej próby wyciągnąłem następujące wnioski:

1. Temat „Wygląd zewnętrzny naszego środowiska“ mogłem przerobić na jednej lekcji nie zarządzając bezpośrednich obserwacji przez uczniów, ograniczając się do pracy wykonanej po zakończeniu dyskusji.

2. Odniósłszy wrażenie, że uczniowie pojęli cel i przedmiot obserwacji, nie przewidziałem tak nieudałych wyników pracy, a więc zbyt zaufałem samodzielności uczniów.

3. Przy tak wolnym tempie pracy wyczerpanie materiału naukowego pozostałoby pod znakiem zapytania.

4. Lekcje przyniosły mi tę korzyść, iż poznałem bliżej zespół uczniów pochodzących z różnych zakładów, co u wstępu pracy jest sprawą niemałego znaczenia.

5. Uczniowie odnieśli niewątpliwie tę korzyść, iż na wykazywaniu ujemnych, jak i nielicznych dodatnich, stron ich pracy zaprawiali się w sposobie przeprowadzania obserwacji i odpowiednim ujmowaniu zadanego tematu.

Wyniki następnej obserwacji miały mi okazać, czy odwaga, z jaką przystąpiłem do tematów obserwacyjnych, rozbije się o mur napotykanych trudności, czy też zdoła go przezwyciężyć.

Po przerobieniu na następnych lekcjach kilku tematów z podstawowego zagadnienia II, ustalonego programem, wyznaczyłem uczniom drugi z kolei temat obserwacyjny, tyczący stosunków narodowościowych, wyznanionych i zawodowych ludności w środowisku. Organizacja pracy pozostała bez zmiany.

Aczkolwiek prace te pod pewnym względem były lepiej przystosowane niż poprzednie, to jednak z 6 prac odczytanych uznałem tylko 1 jako zadowalającą. Na ogół prace te nie odbiegały już od tematu, ale grzeszyły tym brakiem, iż obserwacje były powierzchowne lub też materiał podany nie pochodził z bezpośredniej obserwacji środowiska. Treść jednej pracy zwróciła ogólną uwagę. Uczeń wyodrębnił w niej, jako osobne narodowości, Ślązaków i tzw. przybyszów-Polaków, z czym zresztą w tutejszym środowisku można się spotkać. W ogólności zaś pod względem narodowości zastosował podział na trzy grupy, a mianowicie: 1. to ludność rdzenna tej prastarej dzielnicy, to Ślązacy, 2. to przybysze Niemcy i sympatycy Niemców, tzw. Niemcy z przekonania, do tej grupy należą też Żydzi, którzy zalali Śląsk. Ostatnia grupa to ludność z reszty Polski, popularnie zwana gorolami. Jest ich tu dosyć dużo, a co najważniejsza, siedzą tylko na lepszych posadach, stąd też nie bardzo dobrą opinię ma ta ludność w oczach Ślązaków.

Nad tego rodzaju oświetleniem sprawy nie można było na lekcji przejść do porządku dziennego. Wysunęło się zagadnienie życia współczesnego w pełnym tego słowa znaczeniu, zagadnienie co prawda dosyć drażliwe, jeśli uwzględnić miejscowe warunki, tym bardziej jednak nie można go było pozostawić bez dyskusji i należytego oświetlenia. Muszę tu dodać, że w czasie odczytywania ostatnich z wyżej przytoczonych wywodów zauważyłem wśród niektórych uczniów poruszenie, wskazujące wyraźnie na zgodność ich poglądów z czytającym kolegą. Wezwałem klasę do dyskusji nie dając poznać po sobie, by cokolwiek z odczytanej treści specjalnie mię zainteresowało. Oczywiście byłem ciekawy, jak uczniowie ustosunkują się do tych poglądów. Już pierwszy z uczniów, który zabierał głos w dyskusji, zakwestionował zarówno podział narodowościowy, jakoteż sprawę „goroli", siedzących tylko na lepszych posadach. Dyskusja potoczyła się szybko i gorąco, obejmując rychło ogół klasy. Nie mogłem jednak pozwolić na to, by ścierały się dwa przeciwne poglądy bez doprowadzenia do właściwych i odpowiednich rezultatów. Wkroczyłem spiesznie w tok dyskusji, starając się nią kierować w pożądanym celu. Wymagało to poświęcenia reszty tej lekcji

i następnej [1]). Ale nie mogłem się wahać. Sprawę ze względu na teren, ze względu na cele narodowo-państwowe i obywatelskie uznałem za nader ważną. Pracując od lat kilkunastu w tym samym środowisku, zyskałem nieco doświadczenia w praktyce wychowawczej w różnych klasach w sprawach podobnego rodzaju. Zamierzyłem więc ustalić drogą dyskusji pojęcie narodowości i oświetlić wielostronnie przyczyny napotykania jednostek narodowo niezdecydowanych lub podkreślających swą odrębność szczepową zamiast narodowej, praktykę określania narodowości ze strony urzędowej w takich wypadkach; powołać się na stosunki po drugiej stronie granicy i ciężką pracę narodową Ślązaków w Opolskiem czy za Olzą, na represje jakie ich spotykają itd. Odnośnie zaś do przybyszów skierowałem uwagę na migracje ludności niemieckiej i polskiej z różnych dzielnic w XIX i XX stuleciu na Śląsku i na rolę tych przybyszów, ponadto na stosunki po przyłączeniu Śląska i ówczesne potrzeby organizacyjne woj. śląskiego, na państwowo-polski punkt widzenia w przeciwstawieniu do niemieckiego, na kwestię odniemczenia Śląska w różnych dziedzinach, dalej na demagogiczne znaczenie kursujących opinii o lepszych posadach, na cięższe warunki życia szerokich warstw urzędniczych, nauczycielskich itp. w porównaniu do dobrze uposażonych pracowników w zarządach różnych wielkich zakładów przemysłowych, gdzie „przybyszów-goroli" niewielki procent, na stosunek ilościowy stanowisk kierowniczych o wysokim uposażeniu do stanowisk niższych. Wreszcie zwróciłem uwagę na współczesne migracje ludności polskiej na obszarze państwa polskiego, a specjalnie Wielkopolan i ich pionierską pracę w kierunku rozbudowy polskiego rzemiosła i handlu w różnych dzielnicach, a więc na prężność tej grupy i wyjście jej spoza dzielnicowego podwórca, co stanowi piękny przykład praktycznego zastosowania tak popularnych dzisiaj haseł, nie obcych dzisiejszej młodzieży, w przeciwieństwie do papierowych, krzykliwych i bezproduktywnych czynów; w dodatku zaś na migrację ludności w Niemczech, specjalnie na terenie Śląska Opolskiego, planowo i celowo organizowaną, przede wszystkim [2]) w dziedzinie administracji.

Kierując w ten sposób dyskusją i prostując poglądy, bez narzucania ich z góry, doprowadziłem do wniosków:

a) że z punktu widzenia narodowego określenie „Ślązak" stanowi niebezpieczeństwo i ma w praktyce tendencje separatystyczne,

b) że określenie to może być z dumą używane w wypadkach, gdy chcemy podkreślić regionalne właściwości mieszkańców, dodatnie cechy ich charakteru, ich dorobek w dziedzinie życia gospodarczego, zawodowego, społecznego, oświatowego, ich ofiarny patriotyzm, ich czyny w okresie powstań itp.,

---

[1]) Dla wyjaśnienia podaję, iż w klasie tej, typu przyrodniczego, uczę zagadnień i historii, mając do dyspozycji cztery lekcje, dwie kolejno po sobie a dwie oddzielnie. W razie koniecznej potrzeby mogę je odpowiednio wyzyskać dla jednego lub drugiego przedmiotu, nie pozbawiając jednak przepisanej ilości godzin żadnego z obydwu przedmiotów.

[2]) Niestety, nie miałem pod ręką wycinków z prasy z tej dziedziny, nie spodziewając się, że zajdzie potrzeba tak szerokiego rozwinięcia dyskusji.

c) że sprawa obsadzenia niektórych posad przez przybyszów łączyła się z potrzebami natury państwowej, zwłaszcza w pierwszych latach po przyłączeniu Śląska i że potrzeby tego rodzaju zapewne istnieją, jeżeli podobne wypadki obserwujemy nadal. Sprawy te o tyle są dla szerokich mas nieuchwytne, że polityka wewnętrzno-państwowa nie zawsze może być otwarcie naprzód ujawniania, a w wypadku nasuwających się co do niej wątpliwości społeczeństwo ma możność poruszania takiej sprawy przez swych przedstawicieli, np. w sejmie śląskim, i to jest właściwa droga, a nie droga judzenia i podburzania.

Dyskusję tę można by było jeszcze szerzej rozwijać, atoli półtorej lekcji to maksimum, jakie z tych skromnych ilościowo lekcji zagadnień na ten cel zdecydowałem poświęcić. Konieczność rozwinięcia tej dyskusji wykazała się jeszcze dodatkowo *post factum*, gdy przeglądając resztę opracowań uczniów stwierdziłem w trzech wypadkach podobne ujęcie zagadnienia jak w pracy czytanej na lekcji.

Przeprowadzona dyskusja dała mi wewnętrzne zadowolenie, jednakże, zawiedziony co do poziomu prac obserwacyjnych, zaczynałem wątpić, czy ogół uczniów nabierze wkrótce umiejętności w bezpośrednim obserwowaniu i ujmowaniu obserwacyjnych tematów. Miałem chęć odstąpić chwilowo od tych prac, a nowe próby podjąć dopiero no dłuższym czasie. Lecz z obranej drogi zawrócić nie mogłem. Czy miałem uczniów pozostawić w świadomości, iż praca ich jest daremną i że nie zdołają pokonać trudności? Nie mogłem nie doceniać postępów w poziomie dyskusji, jakie się uwidoczniły w związku ze zorganizowaniem prac obserwacyjnych. Z drugiej zaś strony zastanawiałem się nad tym, czy wobec tyle poświęconego czasu na sprawy obserwacji zdołam wyczerpać materiał wyznaczony programem oraz czy nie wykraczam poza jego ramy. Wnikałem więc w treść programu i umocniłem się w przekonaniu, że prowadząc te dyskusje jestem w zupełnej zgodzie z celami nauczania, jako też materiałem naukowym. Cele bowiem nauczania wskazują: 1. poznanie najważniejszych zjawisk życia... 2. ...zrozumienie roli jednostki w narodzie i państwie, wyrabianie czynnej postawy obywatelskiej. W materiale naukowym znajduję zaś zagadnienia: Znaczenie więzów łączących ludzi w naród. — Naród jako twór dziejowy. — Mniejszości... Dynamika ruchu ludności w Polsce... Ośrodki ludności polskiej za granicą... Rola inicjatywy prywatnej i twórczości indywidualnej w dorobku kulturalnym i materialnym. Ostatnia dyskusja miała wiele związku z przytoczonymi zagadnieniami. Wprawdzie zagadnienia te przypadają na II klasę lic., ale należało już teraz wykorzystać okoliczność wysuwającą wyraźnie te sprawy. Zebrane obecnie wyniki przyczynią się napewno do ułatwienia pracy w następnej klasie.

Rozgrzeszając się w ten sposób postanowiłem w dalszym ciągu zaprawiać uczniów w pracach obserwacyjnych aż do pomyślnych rezultatów. Zadałem nowy temat do obserwacji pt. „Rodzaje warsztatów pracy i własność tych warsztatów w środowisku". Zwróciłem jeszcze raz uwagę na ujemne strony prac dotychczasowych, objaśniłem temat oraz sposób prowadzenia obserwacji i opracowań. Tym razem doczekałem się dodatnich wyników. Uczniowie posunęli się samorzutnie do wywiadów tam, gdzie z zewnętrznych napisów nie mogli stwierdzić bliższych danych o właścicielach,

należących do spółki, której własnością był dany objekt. Była to już samodzielna inicjatywa uczniów w kierunku przewidywanym przeze mnie przy późniejszych pracach.

W odczytanych opracowaniach nie trudno było stwierdzić, że wiadomości: a) pochodziły z bezpośrednich obserwacji, b) były odpowiednio uporządkowane, c) w zupełnej zgodzie z tematem. Podczas dyskusji zainteresowanie wywołały niespodziewane spostrzeżenia, odsłaniające w pewnych wypadkach prymitywną stronę urządzeń zakładów. Dyskusja doprowadziła także do stwierdzenia, że tzw. „bieda-szyby" należy również uważać za warsztaty pracy.

Osiągnięte wyniki ostatniej pracy obserwacyjnej uczniów sprawiły, iż jeden okres pracy w gromadzeniu materiału uznałem za ukończony. Nastąpi teraz druga faza, polegająca na uzupełnianiu bezpośrednich obserwacji drogą wywiadów, lektury gazet, pism i opracowań w nowych dalszych tematach. Przypuszczalnie obserwacje odbywać się będą gładko i bez trudności, co wpłynie na przyspieszenie tempa pracy.

Na zakończenie moich sprawozdań uważam za stosowne nadmienić, iż materiał zdobywany na drodze obserwacji traktuję w myśl uwag zawartych w programie, str. 14—21.

K. Stańczyk.

Wycieczka historyczna do Halicza i okolicy

I. Wstęp

Ustęp niniejszy poświęcony będzie omówieniu organizacji naukowej wycieczki historycznej do Halicza i okolicy, przeznaczonej dla uczniów gimnazjów i liceów ogólno-kształcących oraz zawodowych. Omówienie to opieram z jednej strony na literaturze historycznej, cytowanej niżej, z drugiej zaś na własnym wieloletnim doświadczeniu, jakie mi dały rokrocznie organizowane wycieczki naukowe z młodzieżą gimnazjów stanisławowskich.

Halicz wraz z św. Stanisławem i Kryłosem to przebogata skarbnica pamiątek historycznych, które dotąd były prawie wyłącznym objektem zainteresowania kół naukowych historyków oraz archeologów. Z chwilą jednak kiedy nauka oraz dociekania historyków i archeologów chociaż jeszcze nieukończone, przecież najbardziej niejasne i istotne problemy ostatecznie już wyjaśniły, z tą chwilą powtarzam, czas najwyższy, aby środowisko to spopularyzować w sensie krajoznawczym a równocześnie wprowadzić je do naszej praktyki szkolnej jako miejsce systematycznych szkolnych wycieczek naukowych, głównie naturalnie przy nauczaniu historii. Okolice te bowiem dają nieprzebrane pole i możliwości do bezpośredniego obcowania z przeszłością; czy to więc najstarszy na Ziemi Czerwieńskiej zabytek architektury romańskiej, jakim jest kościół OO. Franciszkanów w św. Stanisławie, czy dalej ruiny katedry i doskonale zachowane resztki fortyfikacyj starego grodu halickiego w Kryłosie, czy wreszcie liczne ślady przeszłości zachowane w ruinach, nazwach topograficznych i w ogóle w całym krajobrazie okolicy, wszystko to stanowi pierwszorzędnej wagi materiał, którego znaczenie dydaktyczno-poznawcze oraz wychowawcze będzie bardzo wielkie.

Wycieczka naukowa do Halicza nauczy młodzież poza tym jeszcze czegoś więcej. Wtajemniczy ona ją bowiem w mechanizm pracy naukowej historycznej opartej nie na archiwaliach i literaturze, ale czerpiącej swe wiadomości z archiwum kamiennego: z wykopalisk, ruin oraz rozpoznania topograficznego terenu. I padnie wtedy z pewnością ze strony nauczyciela słowo wytłumaczenia, czym jest nauka archeologii, a moment wychowawczy zyska również wiele na tym z chwilą, kiedy młodzież zetknąwszy się z tą dziedziną w sposób bezpośredni, nauczy się należytego szacunku dla tego wszystkiego, co dotąd nieraz wydawało się jej bezwartościowym głazem, metalem czy skorupą.

Dlatego też życzyć by sobie należało, aby wycieczki naukowe młodzieży szkolnej do Halicza stały się co najmniej tak samo popularne jak Olesko, Podhorce czy Żółkiew. A jest to tym bardziej możliwe, że warunki komunikacyjne są, zwłaszcza dla Lwowa i miast w pobliżu Halicza leżących, bardzo dogodne, takie same zresztą, jak dla wszystkich innych miejscowości położonych na szlaku kolejowym Lwów—Śniatyn.

II. Bibliografia przedmiotu

Podana niżej bibliografia przedmiotu ma głównie charakter informacyjny i jest przede wszystkim przeznaczona dla nauczyciela. Podane bowiem niżej prace i artykuły historyczne nie wyczerpują całości; kto zechce kompletniejszego zestawienia, znajdzie je w Bibliografii Finkla uzupełnionej w Kwartalniku Historycznym oraz w materiałach bibliograficznych Lewickiego. Prace niżej wymienione mają przeważnie charakter publikacyj ściśle naukowych i niektóre tylko nadają się do polecenia ich młodzieży. Znaczna poza tym część prac wymienionych, zwłaszcza starszych, ma już dzisiaj wartość czysto bibliograficzną i jako źródło informacyjne jest bez wartości. Najbardziej dostępne dla młodzieży byłyby prace Czołowskiego i niektóre ustępy Pełeńskiego; z prac ruskich nawet pomnikowa historia Ukrainy-Rusy Hruszewskiego jest w ustępach dotyczących Halicza stanowczo przestarzała i niezgodna z faktycznym stanem naszej współczesnej wiedzy o Haliczu.

1. Wiadomość o starożytności miasta Halicza. Rozmaitości 1829 nr 42.

2. Halicz. Dodatek do Gazety Lwowskiej 1868 nr 18 i n.

3. Łewickyj E. Kripost hałycka i jej okrestnost. Zoria Hałycka 1852 nr 77, 79.

4. A. S. Petruszewycz. O sobornoj bohorodycznoj cerkwy i swiatytelach w Hałyczy. Zoria Hałycka 1852 nr 53, 54.

5. R. Reifenkugel. Die Gründung der römisch-katolischen Bisthümer in den Teritorien Halicz und Wladimir. Wien 1874.

6. I. Szaranewycz. Staroruskij kniażyj horod Hałycz. Lwów 1880.

7. A. S. Petruszewycz. Istoryczeskoje izwistje o cerkwy św. Pantełemona bliz horoda Hałycza. Lwów 1881.

8. A. Zacharjewicz. Wykopaliska w Załukwi nad Dniestrem. Dźwignia 1882.

9. A. Zacharjewicz i I. Szaraniewicz. Wycieczka do Halicza, Załukwi i Kryłosa. Dźwignia 1882.

10. A. Sokołowski. Badania archeologiczne na Rusi galicyjskiej. Kraków 1882.

11. Wł. Łuszczkiewicz. Kościół św. Stanisława pod Haliczem jako zabytek romański. Spraw. kom. hist. szt. A. U. — T. II. 1884.

12. I. Szaraniewicz. Trzy opisy Halicza. Lwów 1883.

13. I. Szaraniewicz. Rezultaty badań archeologicznych w okolicy Halicza. Lwów 1886.

14. A. Czołowski. Ruś Czerwona, pogląd na jej zabytki przedhistoryczne i pomniki sztuki. Bibl. Warsz. 1887. II.

15. I. Szaranewycz. Kryt. ist. razsużdania o horodi Hałyczy. Lwów 1888.

16. K. Mokłowski i M. Sokołowski. Do dziejów budownictwa cerkiewnego na Rusi Czerwonej. Spraw. kom. hist. szt. A. U. — T. VII. 1889.

17. Marian Sokołowski. Do dziejów architektury cerkiewnej na Rusi Czerwonej. Ibidem. 1889.

18. A. Czołowski. Sprawozdania z poszukiwań w Kryłosie z r. 1890. Teka Konserwatorska. T. I. 1892.

19. A. Czołowski. O położeniu starego Halicza. Lwów 1890.

20. I. Szaraniewicz. Die Franciskaner-Kirche in Halitsch. Mtllg. der Central-Komission. Wien 1888. T. XIV.

21. Wł. Abraham. Początki organizacji kościoła łacińskiego na Rusi. Lwów 1891.

22. M. Hruszewski. Istoria Ukrainy-Rusi. T. II, III, IV.

23. M. Hruszewski. Peczatky z okołyć Hałycza. Zapysky T. XXXVIII.

24. A. Czołowski. Dawne zamki i twierdze na Rusi. Teka Konserwatorska. T. I. 1892.

25. J. Pełeński. Halicz w dziejach sztuki średniowiecznej. Kraków 1914.

26. Bohdan Janusz. Karaici w Polsce. Kraków 1927.

Z powojennej literatury wspomnieć można chyba tylko o artykułach informacyjnych w prasie codziennej dotyczących ostatnich odkryć w Kryłosie. Z nich wymienić można:

27. J. Pasternak. Jak najszłasia katedra Osmomysła. Nowyj Czas 1937 nr 191.

28. W. Załozieckyj. Rozkopy w Kryłosi. Diło 1937 nr 192, 193, 194.

29. J. Zieliński. Wykopaliska w Kryłosie pod Haliczem. Kurier Stanisławowski 1937 nr 87, 88, 89, 90, 92, 93.

30. M. Hołubeć. Kniażyj Hałycz. Lwów 1937 o charakterze propagandowym.

31. Dr. Mikołaj Andrusiak. Hałycka katedra w Kryłosi. Nowyj Czas 1937 nr 199, 200, 201.

Cała wyżej wyszczególniona literatura dotyczy prawie wyłącznie okresu książęcego dawnego Halicza. Wyjątek tu stanowią jedynie prace Czołowskiego oraz Pełeńskiego, które informują nas również o zabytkach z czasów polskich. Mimo to jednak niema żadnych informacyj w cytowanej literaturze o kościele parafialnym obrz. łać. w Haliczu tak, że tutaj trzeba było po prostu prowadzić dorywcze poszukiwania źródłowe, aby bodaj tą krótką informację dać czytelnikowi.

III. Zabytki Halicza i okolicy

Mapa zabytków Halicza i okolicy obejmuje stosunkowo znaczny obszar zamknięty z jednej strony rzeką Łomnicą, z drugiej Łukwią a od południa sięgający aż po wsie Medynię i Bednarów. Mamy tu naturalnie na myśli nie tylko istniejące budowle świeckie i kościelne oraz ruiny i fundamenty dawnych cerkwi, ale również szereg nazw topograficznych stanowiących nie mniej ważne świadectwo odległej minionej przeszłości.

Najważniejsze pamiątki skupione są jednak w trzech ośrodkach, a to w Haliczu, św. Stanisławie oraz Kryłosie reszta zaś głównie ruiny, fundamenty oraz horodyszcza porozrzucane są na całym obszarze pomiędzy Łomnicą a Łukwią aż po wsie Sokół i Komarów włącznie. Ponieważ jednak w dwudniowej nawet wycieczce trudno było by obejść i dokładnie zwiedzić wyżej opisany teren, stąd dokładniejszą uwagę poświęcimy jedynie zabytkom samego Halicza, Kryłosa i św. Stanisława, co do innych wystarczy zarejestrowanie ich istnienia. Zaczniemy od św. Stanisława jako miejsca, gdzie w najlepszym stosunkowo stanie zachował się romański kościół OO. Franciszkanów, dawniej cerkiew św. Pantalemona.

a) Św. Stanisław

1. Kościół w św. Stanisławie. Jest to budowla wzniesiona jako cerkiew św. Pantalemona około r. 1200. Cerkiew ta była w owym czasie równocześnie pewnego rodzaju fortalitium, jakich kilka otaczało starosiążęcy Halicz. Około połowy XIV wieku po zdobyciu Rusi przez Kazimierza Wielkiego cerkiew ta zdaje się została opuszczoną i zamienioną na kościół łaciński, który najprawdopodobniej był pierwotną siedzibą pierwszej parafii łacińskiej w Haliczu. Równocześnie służył zdaje się ten kościół jako siedziba pierwszych metropolitów łacińskich w Haliczu aż do momentu przeniesienia metropolii do Lwowa, tzn. do r. 1414. W kilkanaście lat po tym w r. 1427 przenieśli się również stamtąd proboszczowie haliccy do nowozałożonego polskiego Halicza do miejsca, gdzie dziś istnieje kościół parafialny łaciński. Dalsze dzieje kościoła w św. Stanisławie są nieznane w każdym razie pod koniec XVI wieku był już zupełnie opuszczony i popadł w ruinę.

W r. 1595 najazd tatarski zniszczył OO. Franciszkanom, mającym swoją siedzibę w klasztorze św. Krzyża w samym Haliczu, ich kościół i zabudowania klasztorne i wówczas to Franciszkanie zwrócili się do króla Zygmunta III z prośbą o podarowanie im zrujnowanego kościoła w św. Stanisławie celem założenia tam nowej siedziby. Król zgodził się na prośbę Franciszkanów i ci już w r. 1598 przystąpili do odbudowy wzgl. restauracji zniszczonego kościoła; wkrótce potem zbudowali sobie Franciszkanie bramę wjazdową połączoną z dzwonicą, a w r. 1611 wznieśli do dziś istniejący budynek klasztorny. Niedługo potem Franciszkanie odnowili z powrotem klasztor halicki, część z nich wróciła do miasta a konwent św. Stanisława tworzył pewnego rodzaju filię konwentu halickiego św. Krzyża. Dopiero w r. 1750 usamodzielniono nasz konwent i od tego czasu nie zaszły aż do dni dzisiejszych żadne zmiany w stanie posiadania.

Kościół w św. Stanisławie jeszcze jako cerkiew św. Pantalemona tworzył pewnego rodzaju całość architektoniczną, w której harmonijnie zespalały się dwa elementy i dwa style; pierwszy bizantyński, drugi romański. Zasłużony badacz tego zabytku dr Pełeński, który dał najpełniejszą i najgruntowniejszą monografię tego kościoła, stwierdził na tej podstawie istnienie pewnego rodzaju szkoły w architekturze cerkiewnej, którą nazwał szkołą halicką. Dzieła architektury kościelnej tej szkoły cechuje, jeśli idzie o element bizantyński, układ centralny; świątynia nasza zatem tworzyła regularny kwadrat z czterema filarami w pośrodku podtrzymującymi kopułę. Podział jej pierwotny był trzynawowy, czemu odpowiadały trzy absydy. Materiał budowlany stanowiły regularnie obrobione ciosy. Element drugi — romański reprezentowały w tym czasie owe wspomniane absydy, dwa portale: główny od strony północnej i boczny od zachodniej, oraz inne szczegóły ornamentacyjne i architektoniczne.

Po przebudowie tego kościoła, dokonanej przez Franciszkanów z końcem XVI wieku, element bizantyński całkowicie się zatracił. Franciszkanie nadbudowali przede wszystkim nawę główną i wydatnie ją podwyższyli, obniżyli nawy poboczne, starając się widocznie usunąć wszelki ślad jej bizantyńskich elementów. Cała nadbudowa utrzymana w stylu dość pospolitego baroku nadała odnowionej świątyni kształt trzynawowej bazyliki; ponieważ jednak przed reformatorską dłonią franciszkańskich architektów ocalała cała dolna partia świątyni, stąd ocalały równocześnie wszystkie jej elementy romańskie: absydy oraz portale. Na ogół zatem powiedzieć można, że dolna partia kościoła na jakie 7—8 m w górę zachowała swój dawny, pierwotny romański charakter, natomiast górna jest pochodzenia nowszego, barokowego. Przed wojną dach kościoła zakończony był pseudogotycką sygnaturką.

Kościół ten odnawiano kilkakrotnie. W czasie wojny świątynia ta uległa bardzo wielkiemu zniszczeniu, przy czym najwięcej ucierpiała frontowa partia z portalem głównym. Portal ten do dnia dzisiejszego nie został odrestaurowany. Mimo tylu przeróbek kościół robi, zwłaszcza jeśli idzie o wnętrze, wielkie wrażenie. Małe romańskie okno zachowane w absydzie głównej, surowa a dostojna biel murów ciosowych wnętrza, potężne cztery filary, wszystko razem pozbawione wszelkich ozdób jaskrawszych, przywodzi na pamięć prostotę romańskiej epoki, której nasz kościół jest jedynym i najstarszym reprezentantem na Ziemi Czerwieńskiej.

2. Zabudowania klasztorne wraz z dzwonicą pochodzą z końca XVI wzgl. początku XVII wieku i stanowią tym samym jeden z najstarszych zabytków tych okolic z czasów polskich. W klasztorze znajduje się poza tym obraz z pocz. XVIII wieku, przedstawiający postać Bolesława Wstydliwego jako rzekomego fundatora konwentu halickiego OO. Franciszkanów w Haliczu.

3. Resztki ziemnych fortyfikacyj dookoła obejścia klasztornego stanowią poza kościołem jeszcze jedną pamiątkę z doby średniowiecznej i świadczą o obronnym charakterze miejsca, gdzie stała pierwotna cerkiew św. Pantalemona.

4. Ruiny cerkwi św. Spasa. W najbliższym sąsiedztwie wsi św. Stanisław przy drodze prowadzącej do Błudnik na wzgórzu zwanym

„Karpycia“ znajdują się resztki fundamentów cerkwi św. Spasa o założeniu podobnym do kościoła w św. Stanisławie, a po przeciwnej stronie tej drogi odkryto również przed wojną

5. Fundamenty budowli nieznanego charakteru o kształcie 5-cioboku, tzw. Poligon.

Poza tym w wąwozie nad Dniestrem istniały jeszcze na szereg lat przed wojną wyraźne ślady mogiły tatarskiej, dziś już zupełnie zniwelowane.

b) Kryłos

6. Katedra ks. Ośmomysła pod wezwaniem Bogarodzicy. Wiadomości o niej są bardzo skąpe i ograniczają się do fragmentarycznych przekazów kroniki hipackiej oraz Długosza. Pierwsza wiadomość o niej pochodzi z r. 1187 z okazji śmierci ks. Jarosława Ośmomysła, który był jej twórcą, i w niej został pochowany. Poza tym mają się tutaj znajdować szczątki ks. Romana († 1206) oraz niektórych innych znaczniejszych osób i biskupów. W tej to katedrze koronowali się król Koloman oraz ks. Daniel. Ostatnia wiadomość o katedrze pochodzi z r. 1255 podczas oblężenia ówczesnego Halicza przez ks. Daniela i od tego czasu wszelki ślad po niej zdawało się zaginął. Nie dochowała się nawet tradycja ludowa o miejscu jej położenia tak dalece, że najstarsi badacze ruin i wykopalisk halickich ks. Petruszewicz i prof. Szaraniewicz szukali jej wszędzie tylko nie w Kryłosie. Na dobrym śladzie byli dwaj następni badacze przeszłości ruskiego Halicza dr Czołowski i dr Pełeński, ale fundamentów katedry mimo próbnych wykopów nie znaleźli. Dopiero po wojnie w r. 1936 rozpoczął na nowo poszukiwania dr Pasternak i wreszcie w drugiej połowie lipca r. 1937 trafił na właściwy ślad i fundamenty obwodowe katedry całkowicie odkopał.

Odkopane fundamenty dają już pewne pojęcie o jej rozmiarach i charakterze. Była to olbrzymia jak na ówczesne czasy budowla bizantyńska, tworząca kwadrat o boku długim na 32.5 m. Długość jej dochodzi łącznie z absydami do 37.5 m. Leży po stronie wschodniej dzisiejszej cerkwi parafialnej w Kryłosie, przy czym ściana południowa katedry pokrywa się dokładnie z linią ściany południowej cerkwi parafialnej. Od strony ołtarzowej posiadała katedra trzy absydy: jedną środkową większą o promieniu 5 metrowym i dwie mniejsze poboczne. Katedra, wnioskując po wykopach od strony wschodniej, miała pięć naw; nawa główna była szeroka na 10 m, nawy boczne miały po 5 i 6 m; przeciętna grubość murów wynosi 2.5 m. Najlepiej zachowała się absyda główna, poboczna prawoskrzydłowa oraz fragment murów obwodowych od strony południowej z doskonale zachowanym cokołem (dziś na tym miejscu stoi kaplica). Na materiał budowlany służyły regularnie obrobione ciosy, przy czym mury wzmacniano potężnymi dębowymi ankrami biegnącymi w środku wzdłuż fundamentów. W czasie odkrycia fundamentów znaleziono sarkofag ze szkieletem mężczyzny, a w pobliżu czaszkę młodej kobiety z diademem przetykanym złotymi nićmi; poza tym znaleziono szereg rzeźbionych fragmentów kapiteli i gzymsów, resztki dzwonów oraz ołowianej blachy, którą pokryta była katedra, monety z naj-

starszą czeską z XIV wieku, wreszcie mnóstwo kości ludzkich, które pochodzą z dawnego cmentarza parafialnego założonego na tym miejscu.

7. Cerkiew katedralna (nowa). Cerkiew tą zbudował na początku XV wieku ówczesny właściciel Kryłosa, potomek bogatej rodziny bojarskiej, Marek Szumlański. Stanowiła ona jakby drugą siedzibę biskupów lwowskich; tutaj odbywał swoją intronizację biskup Gedeon Bałaban, tutaj też przebywali bardzo często jego następcy, jak Skorodyński, Szeptycki, Angiełowicz i in. W czasie najazdu Tatarów z r. 1676 cerkiew ta uległa zupełnemu zniszczeniu; odnowienia jej dokonał w r. 1702 biskup Józef Szumlański, następną większą restaurację przeprowadził metropolita Michał Lewicki w latach 1824/5. Obecny jej wygląd pochodzi z czasów powojennej restauracji.

Cerkiew ta przedstawia się dzisiaj jako jednonawowa bazylika o trzech absydach i stanowi pod tym względem dość osobliwy zabytek. Do pierwotnej jej budowy użyto częściowo ciosów z ruin starej katedry ks. Ośmomysła. Składa się ona z trzech części z babińca, części głównej oraz absyd. Zdobią ją dwa portale utrzymane w stylu renesansowym. Strop dachu jest płaski i drewniany. Szczyt dachu zdobi kopulasta sygnaturka.

8. Fortyfikacje Kryłosa. Halicz ruski leżał jak wiadomo na miejscu dzisiejszego Kryłosa. Miejsce to jest z natury obronne; wysoka stroma góra oblana z jednej strony rzeką Łukwią, z drugiej potokiem Mozołów była jedynie od strony południowej (od wsi Wiktorów) bardziej dostępną. Dlatego też ta strona była w tych czasach bardzo silnie ufortyfikowana potężnymi wałami i fosami. Pierwszy rząd wałów biegł tuż pod samym grodem w środku dzisiejszej wsi; punkt, w którym droga wiejska tworzy przerwę, nazywa się do dziś „worotyszcze", czyli bramą. Na południe od tego pierwszego pasa biegnie dziś poza wsią od strony południowej drugi pas fortyfikacyjny, złożony z trzech równoległych wałów i fos opierających się z jednej strony o potok Mozołów z drugiej o spadzisty brzeg nad Łukwią. Wały te pokryte są dziś świeżo zasadzonym lasem i krzakami. Przedpole tego drugiego pasa nazywa się dziś „stawiszcze", widocznie od dawnych błot i stawów utrudniających dostęp do grodu.

9. Otoczenie Kryłosa. Kryłos z katedrą, dworem książęcym oraz starszą od katedry cerkwią pałacową św. Spasa, był centrum dookoła którego w bliższym i dalszym promieniu rozsiane były ufortyfikowane cerkwie, stanowiące jakby zewnętrzny pas obronny, monastery i dwory bojarskie, domy mieszczańskie i włościańskie, słobody i osady złożone z jeńców wojennych. Wątpić można czy stanowiły one zwarcie i z jakimś planem zabudowany kompleks, który by nazwać można było miastem, jak głoszą tu i ówdzie propagandowe publikacje ukraińskie, ale w każdym razie było to dość wielkie ludzkie zbiorowisko, które niewątpliwie stworzyło tutaj poważne ognisko gospodarcze i kulturalne, o wielkim również znaczeniu politycznym. I ślady tego wszystkiego dochowały się po dzień dzisiejszy, a najwięcej ich znajdziemy w nazwach topograficznych bliższej i dalszej okolicy starego Halicza.

Mamy tu więc pod samą górą kryłoską wieś Podgrodzie, niewątpliwy ślad dawnego średniowiecznego podgrodzia skupiającego ludność handlową i rzemieślniczą. Nie wszyscy jednak pomieścić się mogli w samym podgro-

dziu, skoro szewcy osiedlili się w dalekim Sapahowie, bednarze tuż obok w Bednarowie, kowale i kołodzieje daleko od strony północnej w Kołodziejowie, a miodu dla dworu książęcego dostarczali pasiecznicy aż z Meduchy i Medyni. Inne znowu nazwy wsi, jak Pukasowce, wskazują na jakichś dworskich kosiarzy, Skomorochy na błaznów dworskich, a Przewoziec na flisaków pilnujących przepraw na Łomnicy. A nawet takie nazwy, jak Wiktorów lub Wistowa, wskazywać mają zdaniem badaczy przeszłości Halicza na to, że tam właśnie stały straże grodowe; jedni koło Wiktorowa i „Halickiej Bramy" (dziś polska osada Komarówka) i być może że byli to owi Niemcy wspominani w kronikach ruskich i stąd nazwa Wiktorów (der Wächter, wychtorzy, Wiktorów) inni zaś koło Wistowej, skąd nieśli wieści (wisty) o zbliżającym się nieprzyjacielu. Z kolei druga kategoria nazw topograficznych oznacza ślad istniejących tam cerkwi, zabudowań świeckich, albo wreszcie jest świadectwem jakichś poważniejszych rozgrywających się wypadków historycznych. I tak na niwie zwanej dziś „Zołotyj tik", przy drodze z Kryłosa do Podgrodzia stał ongiś dwór książęcy z cerkwią dworską św. Spasa, tuż obok miejsce przy drodze, zwane dziś „poharyszcze", musi być pamiątką po jakimś większym pożarze, a nazwy uroczysk w lesie z prawej strony potoku Mozołów jak, „Sztepaniwka", Juriwśkie", „Daniłiwśkie", „Iwaniwśkie", „Hreczyszcze" i wreszcie cerkwisko „Błahowiszczenie" na lewym brzegu Łukwi są śladami istniejących tam cerkwi-fortalitiów. Najbardziej zaś zagadkową i do dziś dnia dokładnie nie wytłumaczoną nazwą pozostanie nazwa pagórka „Hałyczyna Mohyła", leżącego na tzw. Kaczkowie, pomiędzy pierwszym i drugim pasem wałów fortyfikacyjnych.

c) Halicz

Przechodzimy wreszcie do opisu zabytków nowego polskiego Halicza datujących się najwcześniej od połowy XIV wieku.

10. Cerkiew parafialna Bożego Narodzenia. Czas powstania tej cerkwi nie jest dokładnie znany. Pierwotne przypuszczenia starszych historyków Halicza Petruszewicza i Szaraniewicza, że jest ona starą katedrą halicką Ośmomysła, nie utrzymały się. Pochodzi najprawdopodobniej z końca XIV lub pierwszej połowy XV wieku. Pierwsze wiadomości o niej mamy jednak dopiero z połowy XVI w., już jako cerkwi parafialnej halickiej. Dzisiejszy jej wygląd pochodzi z czasu jej gruntownej restauracji z r. 1824/5, dokonanej przez kardynała-metropolitę Michała Lewickiego oraz drugiej restauracji z końca XIX wieku.

Dzisiaj cerkiew ta przedstawia się jako duża, prosta, trzynawowa bazylika z kopułą w środku. Kopuła pochodzi z końca XIX wieku, dawniej zaś cerkiew pokrywał zwyczajny dach siodłowy z sygnaturką. Tak jej styl, jak i materiał budowlany zwyczajny miejscowy margiel dowodzą, że nie ma ona nic wspólnego z innymi bizantyńsko-romańskimi budowlami z okolic Halicza. W szczególności plan jej ma swoje specyficzne cechy ze znamionami pewnej nawet oryginalności. Cerkiew ta nie ma wejścia głównego od strony zachodniej (od drogi), ale tylko dwa boczne, które prowadzą do kurytarzowego przedsionka; nawy boczne w partii przedniej, zachodniej, oddzielone są od nawy głównej podłużnymi ścianami, przy czym każda z nich

ma swoje osobne wejście z przedsionka. Nawa główna podzielona jest starodawnym zwyczajem na trzy części, babiniec, nawę środkową, przeznaczoną dla mężczyzn, oraz część ołtarzową w absydzie głównej. Nawy boczne, absydy i przedsionek tworzą łącznie pewnego rodzaju kurytarz obchodowy dookoła cerkwi. Szczegół to bardzo charakterystyczny dla tej świątyni, który od razu zwróci uwagę każdego, kto od strony zewnętrznej obserwuje cały budynek kościelny. Przed restauracją z r. 1825 miała cerkiew jeszcze cztery potężne przypory, z których dziś pozostały tylko fundamenty; przypory te dawniej służyły do wzmocnienia ścian oraz podtrzymania kopuły.

11. Zamek starościński. Po zajęciu Rusi Czerwonej przez Kazimierza Wielkiego powstaje nowy polski Halicz na miejscu obecnym, który w r. 1367 uzyskuje prawo magdeburskie; równocześnie na obecnej górze zamkowej wzniesiono zamek obronny, który został siedzibą starosty halickiego. Pierwotnie zamek ten był drewniany i przeszedł kilka oblężeń: w r. 1509 przez Wołochów, 1594 i 1621 przez Tatarów, tak że już w pierwszej połowie w. XVII stan jego jak świadczy lustracja z r. 1627, był bardzo opłakany. Dopiero w połowie w. XVII przystąpił ówczesny starosta halicki Andrzej Potocki do budowy nowego murowanego zamku; budował go znany naówczas inżynier wojskowy Corrasini, późniejszy twórca twierdzy stanisławowskiej. W r. 1658 budowa zamku została zakończona. W niespełna jednak dwadzieścia lat potem pada zamek ofiarą oblężenia z r. 1676 i od tego czasu popada powoli w coraz większą ruinę, jak świadczy lustracja z r. 1767. Po rozbiorach w r. 1796 rząd austriacki nakazał magistratowi halickiemu zburzyć część fortyfikacyj. Reszta, głównie część wschodnia, runęła w r. 1858, tak że do chwili obecnej utrzymały się tylko te resztki, które na górze zamkowej obecnie są widoczne.

12. Kościół parafialny łaciński NPM. Siedzibą pierwotną parafii łacińskiej był prawdopodobnie kościół w św. Stanisławie, przekazany, jak wspomniałem, z końcem XVI w., OO. Franciszkanom. Obecna siedziba parafii halickiej datuje się od chwili nowej fundacji parafii z r. 1427, nadanej przez Władysława Jagiełłę. O pierwotnym kościele nie wiele można powiedzieć. Wiemy tylko tyle, że od r. 1640 co najmniej był on miejscem, w którym odbywały się zjazdy sejmików halickich i z tego też tytułu sejmiki poczuwały się do obowiązku łożenia pewnych sum na jego konserwację. W r. 1676 padł on podobnie jak zamek ofiarą najazdu tatarskiego; wprawdzie w r. 1681 sejmik halicki uchwalił pewne sumy na jego restaurację, ale zdaje się nie wiele to pomogło, skoro wedle zapisek w aktach parafialnych już w r. 1710 ówczesny proboszcz Wojciech Wittan przystąpił do budowy nowego kościoła przy pomocy szlachty oraz miejscowego starosty. Budowa wlokła się tradycyjnym zwyczajem bardzo długo, gdyż dopiero w r. 1780 został on częściowo wykończony. Dokończył budowy dopiero w r. 1822 ówczesny proboszcz Pawulski. Wygląd obecny kościoła pochodzi z ostatniej już powojennej restauracji. Pod względem artystycznym nie przedstawia ta świątynia większej wartości. Jest to jednonawowa budowla, od strony presbiterium nieco zwężona, w której tylko poszczególne fragmenty zdobnicze wskazują na styl barokowy.

13. Kenessa karaimska. Świątynia ta pochodzi z r. 1834 i wystawiona została na miejscu dawnej drewnianej. W r. 1913 częściowo zo-

stała spaloną, odbudowa nastąpiła dopiero po wojnie. Sam budynek z punktu widzenia architektonicznego nie przedstawia większej wartości. Z wewnętrznego urządzenia na uwagę zasługują dwie stare makaty, a z ksiąg liturgicznych dwie biblie, z których jedna z tekstem łacińsko-hebrajskim pochodzi z r. 1564, druga hebrajska z pocz. w. XVIII, wreszcie pergaminowy psałterz przewieziony do Halicza z Kukizowa.

Poza wyżej opisanymi objektami zabytkowymi na uwagę zasługują jeszcze i te, z których dziś pozostały już tylko co najwyżej fundamenty albo tylko wzmianki historyczne w literaturze bądź źródłach. Do tych należą:

14. Konwent OO. Franciszkanów św. Krzyża w Haliczu istniejący jeszcze przed wojną, z którego pozostały jedynie fundamenty ukryte pod brukiem dzisiejszego rynku halickiego. Wedle tradycji franciszkańskiej został on założony jeszcze w r. 1238; napewne istniał od czasów nowej lokacji Halicza z r. 1367, fundowany przez ówczesnego starostę Ottona z Chodczy; tak kościół jak i zabudowania klasztorne były drewniane i spalili je Tatarzy w czasie najazdu z r. 1595. Jeszcze przed r. 1632 tak kościół jak i klasztor zostały odbudowane i część zakonników przeniosła się tu z powrotem z konwentu św. Stanisława pod Haliczem. Konwent św. Krzyża istniał aż do czasów austriackich do r. 1784, tzn. do chwili, kiedy Austriacy rozpoczęli generalną likwidację dóbr kościelnych i zakonnych. Wkrótce potem kościół wraz z kaplicą rozebrano, a z zabudowań klasztornych pozostał piętrowy budynek, w którym przed wojną pomieszczone były szkoła powszechna oraz magistrat halicki. W czasie operacyj wojennych w r. 1916 budynek ten został doszczętnie zburzony pociskami artylerii rosyjskiej tak, że dziś poza fundamentami nie pozostało śladu z tej budowli.

15. Klasztor OO. Dominikanów św. Anny. Istnieją bardzo poważne poszlaki, że Dominikanie byli już w Haliczu staroksiążęcym. Tradycja dominikańska mówi o r. 1234 jako dacie założenia pierwszego konwentu halickiego, Długosz podaje datę 1238; poza tym z listów papieża Innocentego IV dowiadujemy się o istnieniu Dominikanów w Haliczu w latach 1246/7. Bardzo możliwe, że siedzibę swoją mieli na dzisiejszym uroczysku „Danyłiwśkie“ w Kryłosie, skoro wyżej wspomniany list mówi o Dominikanach „de monte Sancti Danielis“. Nowa fundacja klasztoru św. Anny pochodzi z poł. w. XVII; konwent ten wraz z kościołem stał pod górą zamkową w dzisiejszym Haliczu na tzw. „Zaparkaniu“ przy gościńcu do Stanisławowa. Konwent ten istniał aż do czasów austriackich.

16. Ruiny cerkwi pod metropolitalnym lasem Dąbrową na gruntach załukiewskich na południe od wsi Załukiew niedaleko Łomnicy. Jak wskazuje plan opublikowany w pracy Pełeńskiego pochodzi ona z tych samych czasów mniej więcej co kościół w św. Stanisławie. Rozmiary fundamentów wynoszą 20 × 14.50 m.

17. Ruiny cerkwi na tzw. „Cmentarzyskach“ pomiędzy Załukwią a Czetwertkami przy gościńcu o rozmiarach 12 × 16. Plan jej był ściśle centralny, bizantyński.

18. Cerkiew i monaster bazyliański św. Krzyża w Sokole, których fundamenty widziano jeszcze z końcem XVII wieku.

19. T r z y m o n a s t e r y koło wsi Sobotowa i Rizdwiany, stanowiące jakby dawne „fortalitia“ broniące przepraw u ujścia Siwki do Dniestru.

20. F u n d a m e n t y r o t u n d y p o d P o b e r e ż e m na prawym brzegu Dniestru, mającej również charakter obronny.

21. H o r o d y s z c z a jedno w Pitryczu nad Dniestrem, drugie w Siedliskach pomiędzy Łomnicą a Siwką. Poza tymi dwoma zachowało się w okolicy więcej śladów „horodyszcz“; prace nad spisaniem tych pamiątek są już ukończone a publikacja na ten temat jest w druku.

IV. P o w i ą z a n i e z m a t e r i a ł e m n a u c z a n i a

Wartość poznawcza i wychowawcza każdej wycieczki szkolnej leży rzecz jasna nie tylko w sumie nabytych wiadomości i odebranych wrażeń, ale przede wszystkim w umiejętnym powiązaniu z przerabianym w klasie materiałem nauczania. Moment ten musi być zawsze bardzo mocno podkreślony chociażby termin wycieczki odbiegał (z tym się zawsze trzeba liczyć) od czasu, w którym przerabiamy odpowiednią partię materiału nauczania.

Pod tym względem wycieczka naukowa do Halicza daje nauczycielowi bardzo duże możliwości i to nawet bez specjalnego wysiłku ze strony prowadzącego wycieczkę szkolną.

Na pierwszy plan wysuwa się historia regionalna, a w szczególności dzieje Ks. Halicko-Włodzimierskiego. Wprawdzie w programie historii kl. II gimnazjalnej i I licealnej o dziejach Rusi halickiej mówi się nie wiele, tym nie mniej jednak punkty programu dotyczące najazdu Tatarów w w. XIII oraz odzyskania Rusi Czerwonej przez Kazimierza Wielkiego dadzą się ściśle związać z obserwacjami terenowymi w czasie wycieczki. A sprawa ta będzie tym bardziej ułatwiona, jeśli nauczyciel realizując nauczanie historii regionalnej zechce pogłębić fragmentaryczne wiadomości z programu i podręcznika. Więc położenie starego Halicza i nasuwające się tutaj analogie ze Lwowem, następnie upadek starego książęcego Halicza w związku z najazdami tatarskimi i przeniesienie centrum Rusi Halickiej do Chełma wzgl. Lwowa oto pierwsze punkty styczne z materiałem nauczania. Przy zwiedzaniu zaś samego Kryłosa nasuną się nauczycielowi nowe możliwości dla pogłębienia wiedzy uczniów. Do dziś dnia doskonale zachowane wały fortyfikacyjne, znaczna liczba nazw topograficznych, wreszcie ukształtowanie terenu stanowią doskonale dający się użyć materiał do charakterystyki średniowiecznej organizacji grodowej nie tylko na Rusi, ale i w Polsce a przy tej okazji zaznajomi uczniów ze systemem fortyfikacyjnym wczesnego polskiego średniowiecza.

Czasy nowożytne, okres polskiego Halicza od czasów Kazimierza Wielkiego począwszy, daje również dobrą sposobność do korzystnego powiązania poczynionych obserwacyj z materiałem nauczania. Więc przeniesienie grodu warownego halickiego na nowe miejsce, lokacja miasta na prawie magdeburskim oraz budowa nowego zamku starościńskiego oto momenty, na które nauczyciel zwróci uwagę. Stojąc na wyniosłej górze zamkowej nad miastem

i objaśniając ruiny zamku halickiego wskaże nauczyciel na doniosłą rolę strategiczną, jaką spełniał zamek halicki w miejscu, skąd rozchodził się szlak najazdów tatarskich w dwie strony; na północ — do Lwowa oraz w stronę zachodnią. Rozległe pola pomiędzy Haliczem a Bołszowcami były nieraz świadkami zapasów wojennych pomiędzy wojskami koronnymi a Tatarami, a związanie tych walk z takimi nazwiskami jak Stanisław Koniecpolski lub Jan Sobieski zbliży niewątpliwie ucznia do poruszanych przez nauczyciela zagadnień.

Przy tej sposobności dobrze będzie przypomnieć uczniom rolę, jaką odgrywał Halicz jako ośrodek wielkiego obszaru administracyjnego, zwanego Ziemią Halicką, obejmującego dziś połowę województwa stanisławowskiego oraz przeważną część tarnopolskiego. Widoczny doskonale z góry kościół parafialny halicki pozwoli nauczycielowi na zwrócenie uwagi uczniom, że nie gdzie indziej jak w tym kościele właśnie odbywały się sejmiki Ziemi Halickiej; poznanie zaś tej ciekawej bądź co bądź osobliwości naszego życia obyczajowego wieku XVII i XVIII będzie z pewnością dla ucznia interesującym fragmentem, rzucającym światło na nasze życie kulturalno-obyczajowe tych czasów.

Z kolei rzeczy najwięcej materiału pouczającego dają w Haliczu pomniki architektury kościelnej. Bardzo ciekawy problem krzyżowania się dwóch kultur i dwóch stylów — bizantyńskiego z romańskim będzie mógł nauczyciel z uczniami śledzić i w św. Stanisławie w kościele franciszkańskim i na fundamentach katedry Ośmomysła w Kryłosie. Przy tej okazji przypomnieć można naturalnie nasze zabytki romańskie w Wielkopolsce, na Kujawach i na Wawelu, a w związku z tym otworzyć się może przed nauczycielem wdzięczne pole do rozwinięcia dyskusji. Tym łatwiejsze, że kościół w św. Stanisławie zachował przede wszystkim swe cechy romańskie tracąc natomiast z biegiem czasu swe założenie bizantyńskie.

To nie wyczerpuje jednak wszystkich zagadnień związanych z historią kultury. Z pobytem na św. Stanisławie zwiążemy również problem misji kulturalno-religijnej kościoła łacińskiego na Rusi, działającego głównie za pośrednictwem zakonów OO. Franciszkanów i OO. Dominikanów. Sam klasztor franciszkański w św. Stanisławie, nie istniejące już dzisiaj klasztory franciszkański św. Krzyża i dominikański św. Anny w Haliczu są tej misji najlepszymi świadectwami; nie zawadziło by przy tym przypomnieć uczniom, że w najbliższej okolicy Halicza jest szereg innych dawnych już placówek zakonnych, jak klasztor OO. Karmelitów w pobliskich Bołszowcach (widoczny z góry zamkowej w Haliczu i z góry w św. Stanisławie), OO. Dominikanów w Jezupolu i Bohorodczanach oraz niedawno co zlikwidowany w Tyśmienicy.

Na zakończenie wreszcie zwiedzenie takiej osobliwości halickiej, jaką jest kenessa karaimska, zwróci uwagę młodzieży na zagadnienie wpływów kulturalnych i religijnych bliskiego Wschodu; nawiązać tu można jeszcze do czasów Witoldowych oraz jego walk z Tatarami, przy czym znajdzie się tu miejsce niewątpliwie na wzmiankę o osadnictwie tatarskim w Polsce. Nauczyciel przy tej sposobności zwróci uwagę młodzieży na pokutujące do dziś bałamuctwa w zakresie nomenklatury tego odłamu religijnego (Karaimi a nie Karaici) oraz jego stosunku do żydów.

V. Przeprowadzenie techniczne

Wycieczka naukowa do Halicza może być 1-dniowa albo 2-dniowa.

Jednodniowa wycieczka ze względu na dość znaczne odległości dzielące Halicz od Kryłosa i św. Stanisława da się przeprowadzić tylko przy użyciu po przyjeździe na stację w Haliczu, jakichś środków lokomocji, głównie furmanek. W tym wypadku liczyć się trzeba z kosztami całodziennego wynajęcia furmanek w ilości 7—8 pojazdów (licząc na klasę złożoną z 40 uczniów z nauczycielem wyniesie to z górą 60 zł wedle miejscowego cennika) oraz z tym, że w ciągu jednego dnia trzeba będzie przebyć tam i z powrotem łącznie około 30 km. Przy użyciu furmanek nie będzie to zbyt uciążliwe dla młodzieży, ale cały dzień za to wypełniony będzie jak najdokładniej jazdą i zwiedzaniem poszczególnych obiektów, przy czym na konieczny odpoczynek pozostanie właściwie minimalna ilość czasu.

W tej kombinacji plan wycieczki dla młodzieży lwowskiej przedstawiałby się z grubsza następująco: Przyjazd do stacji kol. Halicz około godz. 10.03 przedpołudniem wedle rozkładu jazdy na rok 1937/8. Zwiedzanie obiektów zabytkowych w samym Haliczu potrwałoby mniejwięcej do godz. 12.30, po czym odjazd do św. Stanisława i pobyt tamże do godz. 14.30. Stamtąd odjazd do Kryłosa z przyjazdem około godz. 16; pobyt w Kryłosie musi potrwać co najmniej 2 godziny, tak że powrót na stację kolejową w Haliczu nastąpiłby około godz. 20 wieczorem. Odjazd do Lwowa pociągiem pospiesznym o godz. 21.17 przyjazd do Lwowa o godz. 22.59.

Jak więc widzimy program wycieczki 1-dniowej musi się z czasem liczyć bardzo skrupulatnie; na odpoczynek pozostaje czasu bardzo mało, tak dalece, że grozić może młodzieży przemęczenie a nawet zniechęcenie. Takiego, naprawdę wyścigowego tempa może młodzież nie wytrzymać i w rezultacie uwaga jej w czasie zwiedzania może być bardzo mała. Nie mówię już o tym, że w praktyce może bardzo łatwo zawieść dopilnowanie wszystkich terminów i powrót do domu nastąpić może późną nocą. W tym wypadku dzień następny uznać trzeba dla nauki za stracony.

Dlatego też za bardziej racjonalny i pożyteczny uważam program wycieczki dwudniowej. Wtedy tylko bowiem będzie miał czas nauczyciel na omówienie dokładne każdego z problemów z osobna, wtedy będzie można dokładnie obejrzeć każdy zabytek i zapoznać się z terenem i wreszcie wtedy tylko młodzież znajdzie czas nie tylko na swobodną wymianę myśli i własnych spostrzeżeń, ale i na swobodną rozrywkę. Stanie się zadość temu, co się nazywa „utile cum dulci", a młodzież wyniesie prawdziwą korzyść i szereg naprawdę niezapomnianych wrażeń z obcowania z prawdziwą historią.

Plan wycieczki 2-dniowej przedstawiać się będzie następująco:

Po przyjeździe do Halicza i zajęciu kwater ustalamy z góry, że zwiedzanie odbywa się zasadniczo pieszo, co nie obciąży zbytnio nawet słabszych uczniów czy uczenic. Mniej więcej około godz. 11 przedpołudniem udajemy się na górę zamkową w Haliczu i tutaj nauczyciel podaje uczniom plan wycieczki oraz zaznajamia ich z całym nas obchodzącym terenem. Dlatego dobrze będzie, jeśli tak nauczyciel jak i pewna ilość uczniów zaopatrzy się w mapę wojskową arkusz „Halicz" 1:100.000. Z kolei nastąpi krótkie wpro-

wadzenie w materiał naukowy wycieczki, wygłoszone bądź przez nauczyciela bądź przez lepiej przygotowanego ucznia. Referat ten obejmie głównie dzieje polityczne Ks. Halicko-Włodzimierskiego, historię zamku halickiego z czasów polskich w łączności z historią wojenną Podola i Pokucia w wieku XVI i XVII oraz najbliższym obserwowanym terenem. Nawiasowo dodam, że możliwości obserwacyjne z góry zamkowej są bardzo dobre. Rzecz jasna, że wśród tej pogadanki zwiedzanie ruin, nieodzowne zdjęcie fotograficzne etc. Pogadanka ta przeprowadzona w sposób zupełnie swobodny potrwać może nawet ze dwie godziny, po czym nastąpi przerwa obiadowa do godz. mniej więcej 3 popoł.

O godz. 3 udajemy się spacerem do wsi św. Stanisław, odległej od centrum miasta niespełna 3 km, celem zaznajomienia się z romańską budowlą kościoła OO. Franciszkanów. W ciągu 40 minut jesteśmy na miejscu. Uprzejmi gospodarze kościoła gości w niczym (poza wejściem do klauzury) nie krępują i dlatego swoboda w poruszaniu się w obejściu klasztornym jest zapewniona.

I znowu jak poprzednio nastąpi naprzód ogólne omówienie zasad i cech charakterystycznych stylu romańskiego, krótka historia zabytku, przy czym nauczyciel zwróci uwagę na jego początkowy mieszany charakter bizantyńsko-romański, oraz późniejszą rekonstrukcję zabytku, zwłaszcza jego górnych partyj utrzymanych w stylu barokowym. Użycie ilustracyj i opisu zabytku z pracy dr Peleńskiego ułatwi uczniom niezmiernie orientację w tych tutaj dość zawiłych problemach architektonicznych. Ilustracje te będą tym bardziej potrzebne, że kościół nie jest jeszcze po zniszczeniach wojennych całkowicie odbudowany, zwłaszcza jeśli idzie o główny portal. Miłym a przez młodzież dobrze przyjętym urozmaiceniem będzie obejście całego wzgórza klasztornego, obejrzenie resztek ziemnych fortyfikacyj klasztornych, wreszcie zejście do miejsca spływu Łomnicy do Dniestru. Powrót do Halicza ewentualnie wzdłuż brzegów Dniestru z małym przejściem wbród przez Łukwę nastąpi około godz. 6; znajdzie się jeszcze chwila czasu na obejrzenie kościoła parafialnego halickiego, który, jak to już wspomniałem, nie przedstawia zresztą większego interesu naukowego jako zabytek sztuki. Na tym można by zakończyć program wycieczki naszej dnia pierwszego zwiedzania.

Dzień drugi poświęcimy w całości zwiedzeniu Kryłosa, cerkwi parafialnej oraz kenessy w Haliczu. Dobrze będzie, zwłaszcza jeśli pogoda dopisze, rozpocząć zajęcia już około godz. 7 albo najdalej o 8. Zacząć można od cerkwi parafialnej halickiej, po czym już przed godziną 9 nastąpić winien marsz do Kryłosa odległego o 7 km od Halicza. Młodzież uprzedzona i odpowiednio do drogi przygotowana pokona ten, zresztą niewielki wysiłek, stosunkowo łatwo, tym bardziej, że droga jest dość przyjemna i urozmaicona; w ciągu 1½ godziny wycieczka powinna znaleźć się na miejscu.

Z góry trzeba powiedzieć, że wycieczkę do Kryłosa powinien prowadzić nauczyciel, który dobrze przygotuje się pod względem rzeczowym, a jeśli wsi nie zna, zapewni sobie pomoc jakiegoś przewodnika chociażby nawet spośród miejscowej ludności. Kryłos bowiem przedstawia z natury rzeczy jako całość wartość objektu zabytkowego, a ponieważ na pierwszy rzut oka niczym się nie różni od przeciętnej wsi naszej, położonej w terenie silnie pofałdo-

wanym, stąd łatwo o pomyłki, niedopatrzenia i całkiem zwyczajne błądzenie. Ktoś zupełnie nieobeznany z terenem może dziesięć razy przejść wieś wzdłuż i wszerz i niczego nie zauważyć, chociaż w istocie na każdym niemal kroku spotkać tam można ślady świetnej ongiś przeszłości tego miejsca.

Zwiedzanie Kryłosa przeprowadzić będzie można najlepiej w porządku następującym. Zaczniemy od punktu centralnego dawnego grodu halickiego, a mianowicie od miejsca gdzie odkopano świeżo fundamenty starodawnej katedry halickiej; z kolei przejść można do cerkwi parafialnej, stojącej tuż obok, wreszcie do miejsca przy drodze z Podgrodzia, zwanego „Zołotyj tik". Stamtąd drogą wiejską udajemy się w kierunku wałów fortyfikacyjnych, naprzód pierwszego w środku wsi, potem poza wieś w kierunku południowym dla zwiedzenia potrójnego systemu wałów i fos.

W ciągu zwiedzania obiektów zabytkowych w Kryłosie pamiętać trzeba również o nazwach topograficznych, tak miejscowych jak i wsi okolicznych, związanych, jak wspomniałem, z organizacją grodową średniowiecznego Halicza.

Trzygodzinny pobyt łącznie z przerwą odpoczynkową wystarczy w zupełności na to, aby młodzież zapoznać wszechstronnie z wszystkimi nas obchodzącymi zagadnieniami. Droga powrotna może iść dla odmiany przez przysiółek Podgrodzie, co będzie tym bardziej wskazane że z Podgrodzia mamy dobry widok na górę kryłoską i jej położenie względem otoczenia. Po drodze do Halicza przypomni nauczyciel młodzieży o istnieniu w tych stronach fundamentów dwóch innych cerkwi murowanych pochodzących z czasów ruskich.

Powrót do Halicza nastąpi około godz. 3.30 tak, że będzie jeszcze dość czasu na zwiedzenie kenessy karaimskiej; pamiętać trzeba jednak o koniecznym porozumieniu się z przedstawicielami miejscowej gminy karaimskiej, którzy zresztą bardzo chętnie ułatwiają zwiedzenie kenessy. Około godz. 5 program wycieczki będzie już całkowicie wyczerpany i wystarczy dość czasu na przygotowania do odjazdu i dojście do dworca.

Powyżej omówiony program wycieczki dotyczy przede wszystkim wycieczki lwowskiej. Wycieczka z miejscowości okolicznych, jak Stanisławowa, Kołomyji, Kałusza, Rohatyna i innych może bardzo łatwo przy użyciu autobusu wypełnić ten sam program w ciągu jednego dnia. Niedawno np. odbyta wycieczka Gimnazjum SS. Urszulanek ze Stanisławowa zwiedziła przy użyciu autobusu w ciągu jednego niespełna dnia Kryłos, Halicz oraz św. Stanisław i koszt tej wycieczki wyniósł dla 30 uczenic i 3 członków grona nauczycielskiego równo 50 zł.

Sprawa pomieszczenia i noclegów nie nastręczy zbyt wiele trudności. Miejscowy Zarząd Miejski po uprzednim zawiadomieniu zapewnić może kwatery w miejscowej szkole; poza tym jest do dyspozycji małe schronisko Ligi Morskiej i Kolonialnej położone tuż przy moście, składające się z dwóch ubikacyj, a w razie potrzeby udzielić również może pomieszczenia zarząd miejscowej ochronki SS. Felicjanek, ale tylko dla chrześcijańskiej żeńskiej młodzieży.

Józef Zieliński (Stanisławów)

Lektura historyczna w III klasie gimnazjum

Nowe gimnazjum wymaga od nauczyciela wprowadzenia dotychczasowych metod na inne tory. Metody, oparte o doświadczenie w nauczaniu młodzieży starszej, muszą ulec zmianie, gdy te same zagadnienia mają być przyswojone przez umysły daleko młodsze i mniej wyrobione. Na tym polega jedna z większych trudności realizacji programu gimnazjum nowego typu.

Kurs klasy III, jeśli chodzi o chronologiczne ramy, jak wiadomo, pokrywa się mniej więcej z programem dawnej klasy siódmej. W rozwoju umysłowym natomiast, nastawieniu psychicznym, rodzaju zainteresowań uczniów jest to różnica dwóch lat wieku, co na tym poziomie oznacza przeskok bardzo duży. W klasie VII znajdowaliśmy się w pełni społeczno-politycznych problemów, które stawia sobie wiek młodzieńczy. W klasie III stajemy wobec spadku zainteresowania nauką w okresie wieku dojrzewania, w czasie, gdy jeszcze trafia się do młodzieży raczej przez uczucie, wyobraźnię i zmysły, niż drogą rozumowania i krystalizowania pojęć.

Przy wypracowywaniu metody stosowania lektury w klasie III należy mieć ten wzgląd stale na uwadze.

Program gimnazjum dawnego typu nie precyzował wymagań w sprawie lektury monografii, zalecał raczej zapoznanie ucznia ze źródłami. Program obowiązujący obecnie kładzie na lekturę historyczną duży nacisk.

Nowe a wyraźne wymogi programu aktualizują potrzebę praktycznego i teoretycznego opracowania metod realizacji lektury historycznej w gimnazjum. Zadaniem niniejszego artykułu jest udział w tej pracy. Zagadnienie doboru lektury nie wchodzi w jego zakres.

Przede wszystkim na czym polega korzyść ze stosowania lektury historycznej poza rozszerzaniem i pogłębianiem wiadomości ucznia? — 1) i to najważniejsze — na rozbudzeniu zainteresowania historią; — 2) na zaprawianiu do samodzielnego zaspakajania tego zainteresowania na drodze lektury. Jest to jedyny sposób na podsycenie go i utrzymanie nawet wtedy, gdy uczeń straci styczność ze szkołą i dopingującym wpływem nauczyciela; — 3) w związku z powyższym na nauczeniu znajdywania w książce konkretnych odpowiedzi na konkretnie postawione pytania, na wyrobieniu umiejętności kojarzenia zdobytych pojęć i wiadomości w pewną całość, obraz lub zagadnienie (na tym poziomie raczej obraz niż zagadnienie); — 4) na zdobyciu pewnych sprawności formalnych, na poziomie kl. III z konieczności bardzo prymitywnych, jak poprawne robienie notatki bibliograficznej, rozróżnianie opracowania, źródła i beletrystyki, rozumienie znaczenia przypisów, w skromnej mierze krytyczne ustosunkowanie się do drukowanego słowa (skąd to wiadomo? czy na pewno?), sporządzanie zapisów i wyciągów itp.; — 5) wreszcie na bardzo ważkich wynikach wychowawczych: danie możności rozsmakowania się w poważnej lekturze tym z uczniów, w których drzemią odpowiednie skłonności i zamiłowania, zetknięcie ich bezpośrednie z wybitną osobowością autora, wzbudzenie szacunku dla poszukiwania prawdy i dla pracy uczonego. Na poziomie kl. VII można było osiągnąć pewne zrozumienie tej pracy, w kl. III jest to chyba zbyt trudne.

Przy realizacji lektury historycznej stosowano u nas najczęściej następujące metody:

Najdawniejszy jest sposób obszernych referatów, odczytywanych w klasie. Swego czasu uważany był za dowód wysokiego poziomu nauczania. W dzisiejszej metodyce sądzi się raczej, iż więcej zabiera czasu, niż daje korzyści, i może być stosowany tylko wyjątkowo.

Inny sposób to żądanie, by uczeń przedstawił piśmienną recenzję przeczytanego opracowania. Jest to forma trudna, wymagająca już samodzielnego stosunku do książki, a więc biorąca za punkt wyjścia moment, który ma być do pewnego stopnia celem naszych dydaktycznych zabiegów. Jeśli uczeń niedostatecznie do tego rodzaju pracy przygotowany jest pilny, może ugrzęznąć w bezmyślnej papierowej robocie, sporządzaniu wielostronicowych streszczeń (znamy wszyscy te tendencje), które nie przynoszą zwykle żadnej korzyści, a w najlepszym wypadku niewspółmierną do włożonego wysiłku; jeśli jest leniwy i umie sprytnie trudności omijać, zachodzi niebezpieczeństwo ściągania, lub kompilacji sprawozdań kolegów danej lub nawet poprzednich klas. Zdarza się, że uczniowie przechowują swe elaboraty z pokolenia na pokolenie w szlachetnej intencji ratowania bliźniego w potrzebie. Dochodzenie prawdy przez nauczyciela jest pracą żmudną, mało produktywną, niemal zupełnie jałową. Nie chcę przez to wszystko powiedzieć, że nauczenie pisania recenzji z książki jest rzeczą mało pożyteczną. Wręcz przeciwnie. Rozróżniam tylko nauczenie pisania sprawozdania jako oddzielny c e l dydaktyczny (osiągalny zresztą przy naszym wymiarze godzin tylko w wyjątkowo uzdolnionych klasach) od sprawozdania jako ś r o d k a egzekwowania lektury na poziomie kl. III gimnazjalnej.

Niektórzy nauczyciele omawiają przeczytane książki w pozalekcyjnej rozmowie osobistej z uczniem. Jest to według mnie ze względu na korzyść, jaką uczniowi przynosi, sposób najlepszy. W obecnych warunkach jednak przy przeciążeniu uczących pracą i przepełnieniu klas stosowanie go jako reguły przechodzi realne możliwości. Tezy w sprawie lektury historycznej w gimnazjum, sformułowane na podstawie dyskusji w Ognisku lwowskim, głoszą stanowczo, że sprawdzanie lektury powinno mieścić się całkowicie w obrębie godzin lekcyjnych (Wiad. Hist.-Dydakt., 1936, R. IV, str. 187).

W nowoczesnym nauczaniu metody powyższe zastępuje się niekiedy przez systematyczne (np. co dwa tygodnie) wygłaszanie przez uczniów w ciągu pierwszych 10 min. lekcji króciutkich sprawozdań z przeczytanych książek. Wygłaszanie odbywa się ustnie z pamięci, tekst ich jednak musi być przygotowany na piśmie i przynajmniej w początkach koniecznie kontrolowany i korygowany przez nauczyciela. Przy korekcie tej poucza się ucznia, jak sprawozdanie powinno być robione. Ustne wypowiedzi świadczą o samodzielnym przetrawieniu materiału.

Czasami stosuje się głośne lub pod kierunkiem ciche czytanie urywków, lub nawet całych monografii w klasie. W dawnym gimnazjum zalecała m. in. ten sposób dr Knapowska (Wisława Knapowska. Lektura historyczna młodzieży. Poznań 1935). W VI kl. przeprowadzała tak lekturę Szkiców Kubali z mapą i planem Lwowa, a w VIII powtórzenie historii przy komentowaniu wspólnie z klasą rozprawki Sinki pt. „Żywy spadek po Grekach i Rzymianach". Metodę powyższą sugerują również wyżej cytowane tezy Ogniska Metod. Historii we Lwowie jako sposób pierwszego zetknięcia ucznia z książką naukową.

„Praca nad lekturą w kl. II—IV — głoszą one — dokonuje się zasadniczo poza godzinami szkolnymi z tym jednakże, że do danego sposobu pracy młodzież winna być uprzednio wdrożona na lekcji szkolnej. Ilekroć zatem w ciągu kursu gimnazjalnego pogłębia nauczyciel swoje wymagania, winien nowy sposób podchodzenia do pracy wyjaśnić najpierw na zbiorowej lekcji głośnej (np. na drobnym fragmencie danej książki), wypróbować go skolei na drodze pracy cichej pod kierunkiem, a następnie dopiero polecić pracę domową“. Uważam wskazówki powyższe za ogromnie pożyteczne, ale nie kładłabym na nie zbyt wielkiego nacisku. Łatwą książkę możemy moim zdaniem dać do ręki bez przeprowadzenia lektury w klasie i przy kilku ogólnych wskazówkach przeciętny uczeń da sobie z nią radę.

Obecnie coraz bardziej wchodzi w użycie metoda, według której cała klasa czyta jedną monografię, by potem omówić ją na lekcji. Odpowiednią partię podręcznika opuszcza się i źródłem wiedzy ucznia w zakresie danego zagadnienia jest już ta monografia, a nie podręcznik. Jest to metoda świetna, wprost niezastąpiona. Nauczyciel ma możność wejrzenia w całą pracę uczniów, najbardziej celowego doboru zagadnień, pokierowania dyskusją, wykrycia i skorygowania błędów w rozumowaniu ucznia i jego stosunku do książki. Bardzo instruktywnym przykładem przeprowadzenia w ten sposób lektury historycznej była lekcja ks. prof. Michała Żeludziewicza na konferencji rejonowej w Wilnie w maju br. w kl. II gimnazjum im. Mickiewicza. Chłopcy przeczytali w domu monografię Artura Śliwińskiego pt. „Hetman Żółkiewski“ (Warszawa 1920) i w klasie powołując się wciąż na tekst omawiali kolejno zagadnienia: Żółkiewski, jako chrześcijanin, jako patriota, jako wódz, i jako polityk. Na jednej z poprzednich lekcji klasa odbyła wycieczkę do Archiwum Państwowego, nauczyciel wyzyskał to teraz, wyjaśniając, jak powstaje książka historyczna. Uczniowie nauczyli się prócz tego korzystać w związku z lekturą z mapy i słownika oraz robić krótkie a celowe zapiski. Zarówno metoda jak i dobór tematu umożliwiły wydobycie z lekcji walorów wychowawczych.

Metoda powyższa jednak — nazwijmy ją tutaj metodą jednej monografii — nie może być stosowana jako jedyna w całym gimnazjum. Groziłoby to szablonem i schematyzmem. Uczniowie muszą zdawać sobie sprawę z bogactw i różnorodności literatury historycznej. Powinni mieć możność wyboru książki stosownie do własnych zainteresowań i gustu. Różnorodna lektura daje bodźca do wymiany wrażeń i spostrzeżeń, zachęca do przeczytania książki, którą kolega zachwalił. „Metoda jednej monografii“ jest najodpowiedniejszą dla klasy II jako wprowadzenie w systematyczną lekturę, zapoznanie z jej techniką, i może być stosowana najwyżej parę razy.

W klasie III najpraktyczniejszym z tych, które znam, wydaje mi się sposób egzekwowania lektury w drodze uzupełnienia przez uczniów lekcji wiadomościami, zaczerpniętymi z przeczytanych książek. Posiada on niewątpliwie wiele braków, dawał jednak w klasach starszych dawnego typu rezultaty dodatnie (por. dr Ewa Maleczyńska, W sprawie lektury historycznej. Wiad. Hist.-Dydakt., 1933, R. I, z. 2).

Na poziomie klasy trzeciej metoda ta musi być oczywiście odpowiednio zmodyfikowana. Uczniom należy na początku pozostawić niewiele samodzielności i stopniowo jej zakres powiększać. W ten sposób celowo i świadomie

przejść od „metody jednej monografii“, poddającej całą pracę kierunkowi nauczyciela, do swobodnej a wydajnej indywidualnej lektury ucznia w liceum.

Stopniowe usamodzielnienie się ucznia kl. III w stosunku do kl. II będzie w dziedzinie lektury historycznej wyglądało następująco:

W kl. II zarówno książka jak temat do opracowania są narzucone przez nauczyciela lub klasę.

W kl. III: a) każdy pojedyńczy uczeń, lub grupa przygotowują inny temat i mają możność wyboru spomiędzy podanych do opracowywania zagadnień; — b) w dalszej fazie mają prawo wyboru książki; — c) wreszcie decydują samodzielnie w czasie lektury, które zagadnienie i w jaki sposób chcą na jej podstawie poruszyć; — d) podlegają mniejszej niż w kl. II kontroli, są zostawieni niejako samym sobie.

Aby jednak zachować stopniowość tego przejścia do samodzielności i nie od razu wypuszczać ster z ręki — w kl. III można gros lektury zgrupować dokoła określonych paru tematów. Będą one jednolite dla całej klasy z tym jednak, że temat ogólny zostanie podzielony i szczegółowe zagadnienia będą opracowywali różni uczniowie.

Z różnych względów, tak natury wychowawczej jak i konieczności oszczędzania czasu, dobrze jest połączyć przeprowadzanie obowiązkowej lektury historycznej z zapoznawaniem z dziejami regionu. Poniżej przytoczony sposób zastosowania lektury w kl. III jest właśnie przykładem takiego rozwiązania sprawy na gruncie Wilna.

Lektura uczniów zostaje zgrupowana dokoła dwóch tematów:

1. Wilno w okresie 1803 (ew. 1798) — 1832 — Ateny Północy.
2. Powstanie styczniowe.

Zalety wyboru powyższych zagadnień są następujące:

Uwzględnia on w myśl programu zarówno sprawy polityczne jak kulturalne. Kwestie gospodarcze i społeczne w lekturze młodzieży w tym wieku są mniej pożądane tak z powodu ich trudności dla niewyrobionych umysłów, jak i z braku lektury na odpowiednim poziomie (ani za wysokim ani za niskim). Możemy je więc bez wyrzutów sumienia odłożyć do kl. IV a nawet liceum.

Obydwa tematy trafiają właśnie w zainteresowania 14-to — 16-toleniej młodzieży (motyw przygody i bohaterstwa, życie studenckie filaretów itp.), są łatwe i pobudzają nie tylko myśl, lecz również imaginację i uczucie. Uczeń mocno przeżywa to, co czyta, zarówno w sensie uczuciowym jak i wyobraźniowym (wiążąc np. opisywane wypadki ze znanym terenem). Świeżo przyswajany materiał kojarzy się wobec tego łatwo, unika się werbalizmu.

Istnieje stosunkowo dużo odpowiedniej literatury do obu zagadnień.

Najsilniej jednak za powyższym doborem tematów przemawiają motywy wychowawcze. Nie wiem, czy jaki inny okres historii potrafiłby z równą atrakcyjnością i siłą postawić młodzieży wileńskiej przed oczy wzory patriotyzmu, ofiarności i bohaterstwa o najwyższym napięciu obok świadomej codziennej pracy w myśl wyznawanych ideałów moralnych, narodowych i ogólnoludzkich.

Przy realizowaniu lektury po raz pierwszy nauczyciel trzyma silnie batutę w ręku. Mniej więcej na tydzień lub dwa przed terminem, w którym

ma przypaść lekcja o uniwersytecie wileńskim, poświęca pół godziny lekcyjnej na zorganizowanie pracy. Omawia z uczniami ważność okresu, pozostałe zabytki i podaje schemat zagadnień.

Osobiście posługiwałam się następującym:

1. Uniwersytet wileński (dzieje, gmach, profesorowie); — 2. Instytucje związane z uniwersytetem (szkolnictwo średnie, ogród botaniczny, instytut agronomiczny, klinika, T-wo Lekarskie, T-wo Szubrawców, Wiadomości Brukowe, Dziennik Wileński, T-wo Dobroczynności itp.); — 3. Związki studenckie (powstanie, cele i zasady, działalność i obyczaje, przewodniczący i członkowie); — 4. Proces filomatów i filaretów; — 5. Pamiątki i zabytki (gmachy i domy, groby, pomniki, nazwy ulic, tablice, eksponaty w muzeach).

Nauczyciel podaje następnie spis lektury i wzywa młodzież, by porozumiała się ze sobą i na ochotnika, pojedyńczo lub grupkami (praca w grupkach 2—3 osobowych wydaje mi się w danym wypadku bardziej celowa), zgłaszała się do opracowania odpowiednich zagadnień.

Nawiasem wyjaśniam, że pracę uczniów nad okresem rozkwitu uniwersytetu należałoby oprzeć nie tylko na lekturze, ale i na oglądaniu (wycieczka lub obejrzenie przez uczniów indywidualnie) zabytków z tej epoki (cela Konrada, domy zebrań filomatów, mieszkanie Mickiewicza, groby na Rossie i cmentarzu Bernardyńskim, muzea itp.).

Przygotowanie lektury do drugiego z obranych zagadnień, tzn. powstania styczniowego, przedstawia się inaczej i pozostawia uczniowi większą samodzielność.

Spis lektury zostaje podany zawczasu na jakieś dwa tygodnie przed przystąpieniem do omawiania tematu, uczniowie mają czas zapoznać się z nią. Na pierwszej lekcji o powstaniu styczniowym zadane zostaje przeczytanie (nie nauczenie się) trzech rozdziałów z podręcznika (używam w tej klasie książki Moszczeńskiej i Mrozowskiej), razem stronic 13. Na podstawie tych rozdziałów uczniowie mają wypisać najważniejsze zagadnienia powstania styczniowego. Przyjmuje się w tym wypadku, że operowanie większymi partiami podręcznika stosowane było parokrotnie i nie stanowi dla klasy trudności.

Wobec tego, że lektura została już przerobiona, wysunięte zagadnienia nie były dla klasy nowością. Uczniowie zaczęli się zgłaszać, że o poszczególnych sprawach potrafią więcej powiedzieć i ująć je głębiej niż podręcznik. Podjęli się to zrobić na następnych lekcjach.

Przytoczony powyżej sposób może budzić zastrzeżenie, że uczniowie naprzód zapoznają się z lekturą, a dopiero później z podręcznikowym ujęciem tematu. Utrudnia im to wydobycie z lektury rzeczy ważnych i zgrupowanie koło nich spraw drugoplanowych. Jest to zastrzeżenie na ogół słuszne — jeśli chodzi jednak o powstanie styczniowe, młodzież zna je zgrubsza z kursu szkoły powszechnej i to jej narazie powinno wystarczyć. Nawrót zaś do przeczytanej już książki z konkretnym pytaniem, na które będzie się szukało odpowiedzi, jest dla wyrobienia umiejętności czytania momentem niezmiernie cennym, równoważącym w zupełności wyżej wysuwane braki metody.

Zagadnienie, kiedy książka ma się dostać do rąk ucznia, przed czy po przerobieniu odpowiedniego materiału w klasie, było dyskutowane w Ogni-

sku Metodycznym warszawskim. Zdecydowanej odpowiedzi na nie nie ustalono. Uznano obie możliwości — zależnie od celu, jaki sobie nauczyciel postawił, i od stopnia trudności lektury.

Sprawozdanie z lektury następuje na specjalnie na ten cel przeznaczonych, najlepiej dwugodzinnych lekcjach. Omawia się zagadnienia kolejno, według z góry ułożonego spisu, a młodzież uzupełnia je i rozwija na podstawie przeczytanych książek. Z reguły ciekawsze książki są następnie przez uczniów rozchwytywane.

Przy sprawozdaniach z lektury wysuwa się szereg zagadnień natury metodycznej. Zachodzi pytanie, czy wypowiedzi ucznia mają być wygłaszane czy czytane. Osobiście opowiadam się bezwarunkowo za wygłaszaniem z pamięci. Nie tylko dlatego, że jedynie to ostatnie świadczy o przetrawieniu materiału. Jestem zdania, że nałóg robienia zbytecznych notatek jest wadą nagminną naszej młodzieży — przynajmniej tej, którą miałam możność obserwować. Wada ta może być poważnym niebezpieczeństwem dla rozwoju pamięci, a kto wie, czy nie w ogóle dla kultury umysłowej nadchodzącego pokolenia. Zgadzam się jednak, że wielu z uczniów nie potrafi sformułować dłuższej planowej odpowiedzi na postawione pytanie bez uprzedniego jej napisania. Miewałam sprawozdania z lektury zbyt długie pomimo z góry określonej normy 5—10 minut, rozsadzające lekcję, chaotyczne. Być może więc praktycznie byłoby za pierwszym razem kazać uczniowi naprzód napisać to, co ma wygłosić, a potem nauczyć się na pamięć. Powtarzam jednak: za pierwszym razem. Z chwilą, gdy uczeń zorientuje się, jak ma wykonać pracę, powinien próbować formułować swe myśli bez ich poprzedniego notowania. Wygłaszanie według mnie powinno być bezwarunkowo ustne, najwyżej można pozwolić na korzystanie z planu, ewentualnie z zapisanych cyfr, dat, czy nazw mniej istotnych.

Po przygotowanych wypowiedziach poszczególnych uczniów wywiązuje się normalnie dyskusja. Zjawiają się pytania i sprostowania. Można w niej wykorzystać szereg momentów. Np. nauczyć dokładnie określać źródło informacji, na którą się powołuje, ugruntować rozróżnianie źródła i opracowania itp. Wysuwają się czasem takie zagadnienia, jak różnice w opisach organizacji filomatów w zeznaniach sądowych i pamiętnikach, lub wytłumaczenie różnych wersji co do okoliczności śmierci Narbutta. Rozpatrując je, budzimy w umysłach młodzieży zdrowy, dociekający prawdy, rozumujący krytycyzm wobec drukowanego słowa, wobec świadectw nawet naocznych świadków.

Wysuwa się następnie sprawa sposobu utrwalenia wyników lekcji, prowadzonych przy pomocy sprawozdań z lektury. Czy i o ile wyniki te mają być zebrane i utrwalone na lekcji lub później w domu? Ustnie, czy piśmiennie? W formie dyspozycji, wypracowania, czy piśmiennego sprawozdania zanotowanego w domu? Program żąda tylko ustnego sprawozdania.

Możliwości są różne. Konieczna jest jednak reasumpcja materiału omówionego na lekcji. Może być ona zrobiona przez nauczyciela, lub przez ucznia, ustnie, lub zanotowana w punktach na tablicy. Przeprowadzona jednak być musi, gdyż inaczej posłyszane wiadomości łatwo przejdą w umysłach uczniów w stan płynny, aby się w krótkim czasie całkowicie ulotnić.

O ile notatki zostały w klasie zrobione, można na nich poprzestać. W przeciwnym razie uczniowie muszą sami w domu odtworzyć w pamięci treść lekcji i zanotować ją w formie dyspozycji lub sprawozdania. Osobiście zastosowałam ten drugi sposób, uważając go za lepszy, bo wymagający więcej samodzielnego wysiłku. Nie okazał się on jednak tak praktyczny, jak w dawnej klasie VI i VII. Miałam trudności z nauczaniem pisania sprawozdań i nieraz otrzymywałam je w niewłaściwej formie, zbyt krótkiej, lub zbyt rozwlekłej, nie chwytającej istoty rzeczy.

Zastanawiam się, czy nie zbyt wiele wysiłku i czasu wymaga uczenie pisania poprawnych sprawozdań, i czy nie lepiej pozostać, jeśli chodzi o klasę III, przy krótkiej, a trafiającej w sedno notatce, sporządzonej w formie punktów na lekcji.

W każdym razie wyniki lekcji, opartej o lekturę, zwłaszcza w zakresie historii regionalnej, powinny wejść w skład wymaganego od ucznia materiału, którego przyswojenie powinno wpływać na ocenę umiejętności.

Pozostaje do omówienia sprawa tzw. lektury swobodnej, czytanej przez uczniów dla własnej przyjemności poza ramami określonego programem obowiązku.

Przygotowana powinna ona być o tyle, że nauczyciel już w klasie III podaje spis lektury (książek, artykułów, encyklopedii itp.) do dziejów, które ma w najbliższym czasie z klasą przerabiać.

Poza tym sądzę, że należy pozostawić młodzieży jak największą swobodę. Niektórzy nauczyciele stosują wpisywanie według określonego schematu sprawozdań z lektury nadobowiązkowej do specjalnych zeszytów dla lektury, zeszytów przedmiotowych, lub jednego zeszytu wspólnego dla całej klasy.

Osobiście żądam tylko porządnej notatki bibliograficznej w końcu zwykłego zeszytu pracy. Obowiązek robienia notatek ze wszystkiego, co się czyta, ma swoje ogromne walory, które widzę i uznaję. Czy nie jest jednak zbyt nużący i odstręczający? czy nie grozi szablonem? czy nie sprzeciwia się jednemu z głównych celów lektury historycznej w gimnazjum: rozsmakowaniu się w niej uczniów?

Przytoczoną próbę realizacji lektury w kl. III traktuję jako przykład. Z rozważań jednak nad powyższym referatem i lekcją ks. prof. Żeludziewicza, przeprowadzoną na konferencji rejonowej 13 maja br. w Wilnie, zebrani na tejże konferencji nauczyciele historii wysnuli następujące postulaty w sprawie metody realizacji lektury historycznej w gimnazjum:

„Uznając za właściwe przytoczone powyżej sformułowanie celów stosowania lektury historycznej w gimnazjum członkowie konferencji stwierdzili, że metody realizujące je mogą być różne, zależne od zwykłych współczynników pracy szkolnej: indywidualności nauczyciela, materiału uczniowskiego i pomocy naukowych. W każdym razie konieczne jest zaczęcie od metody kierującej czytaniem ucznia w sposób najbardziej wnikliwy i drobiazgowy, a następnie stopniowe usamodzielnienie go tak, by w liceum mógł już bez pomocy i kontroli celowo i wydatnie korzystać z literatury historycznej. Jako wprowadzenie w systematyczną lekturę i zapoznanie z jej techniką (a więc w kl. II) najbardziej celowa jest metoda, w myśl której cała klasa czyta jedną monografię i omawia ją następnie

na lekcji. Sposób ten jednak ze względu na jego jednostronność i niebezpieczeństwo szablonu nie może być stosowany stale. W dalszych fazach realizowania lektury historycznej w gimnazjum należy przejść do metod dających uczniowi większą samodzielność przez pozwolenie mu na swobodny, według własnych zainteresowań wybór monografii i zagadnienia, które będzie opracowywał. W stadium przejściowym, na które najwłaściwsze miejsce jest w klasie III, dobrze jest zgrupować lekturę klasy dokoła paru problemów. Problem może być jeden dla całej klasy, lecz rozbity na szereg szczegółowych zagadnień opracowywanych przez poszczególnych uczniów. Problemy winny być kształcące pod względem wychowawczym, uwzględniać w myśl programu zarówno sprawy polityczne, jak kulturalne i posiadać odpowiednią i dostępną literaturę przedmiotu, która by potrafiła przemówić do zainteresowania ucznia i wyobraźni młodzieży. Pożądany jest związek tych tematów z najważniejszymi zjawiskami historii regionalnej. Dla terenu Wileńszczyzny pracę klasy III w zakresie lektury historycznej można zgrupować dokoła: a) kultury wileńskiej w okresie rozkwitu uniwersytetu wileńskiego, b) powstania styczniowego.

Sprawozdania z lektury powinny być raczej ustne niż piśmienne, a wyniki lekcji mogą być utrwalone w formie dyspozycji, notatki, lub sprawozdania. Specjalną opieką należy otoczyć lekturę nadobowiązkową".

Anna Kalenkiewiczówna (Wilno).

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Nowe podręczniki do nauki historii na czwartą klasę gimnazjalną

T. Bornholtz. Historia dla kl. IV gimnazjów. Lwów, Państw. Wyd. Ks. Szkoln., 1937, str. 168 + 3 mapy poza tekstem.

Dr J. Dąbrowski, prof. Uniw. Jag. Historia, t. IV dla IV klasy gimn. Lwów, K. S. Jakubowski, 1937, str. 176.

W. Moszczeńska-H. Mrozowska. Podręcznik do nauki historii na IV kl. gimn. Lwów, Zakład Narod. im. Ossolińskich, 1937, str. 207, 10 tablic poza tekstem, XXXI str. dodatku (teksty źródłowe).

„Tymczasowy program ministerialny nauki w gimnazjach państwowych", idąc tu za wzorem jednego z państw zachodnich, łączy „naukę obywatelską" z nauką geografii, literatury, przede wszystkim jednak historii. Można by się sprzeczać nad celowością takiego systemu, jedno jednak jest pewne: wartości tego systemu leżą niewątpliwie w podkreśleniu momentu genetycznego — i to zarówno przy omawianiu zagadnień ustrojowych, społecznych, kulturalnych jak i gospodarczych. Daje to pewną wspólną podstawę dla „nauki obywatelskiej" — z drugiej strony jednak stwarza trudności, zwłaszcza gdy chodzi o odgraniczenie zakresu tego, co należy do historyka, a tego, co ma należeć do operujących innymi metodami nauczycieli: geografa czy polonisty, przy czym odgraniczenie takie nie może naruszać postulatu wzajemnego związania i uzupełniania się wykładów.

Ministerialny program dla kl. IV obejmuje jak wiadomo okres od r. 1914 do chwili obecnej. Materiał historyczny jest tu ograniczony do przestrzeni dwudziestu kilku lat, właśnie dlatego, że historia jest tu przede wszystkim punktem wyjścia dla nauki o Polsce współczesnej. Chodzi tu o takie genetyczne naświetlenie faktów zaszłych w ostatnich dwu dziesiątkach lat, by uczeń mógł zrozumieć dokładnie współczesny stan Polski pod względem zarówno ustrojowym jak i gospodarczym, społecznym i kulturalnym, stosunku do świata itd. na tle linii rozwojowej zdarzeń, które stan ten wytworzyły. Chodzi tu więc o prawdziwą „naukę o Polsce współczesnej", pojętą jako umiejętność rozumienia współczesnej naszej rzeczywi-

stości, umiejętność opartą o znajomość i rozumienie czynników, które ją stworzyły i które mogą wykreślać dalszy jej rozwój.

Z tej przyczyny program musi zaakcentować głównie dwa momenty. Pierwszym będzie ścisła aktualizacja tematów. Program traktuje cały materiał historyczny jako środek do zrozumienia teraźniejszości (przestrzegając przed aktualizowaniem mechanicznym i „tworzeniem sztucznych związków“). Z tego punktu widzenia potraktowaną jest również historia w 3 pierwszych klasach. Powtóre: podręcznik jest tu traktowany jako punkt wyjścia i oparcie dla pamięci; punkt ciężkości spoczywa na samej lekcji i na nauczycielu. Stąd i podręcznik musi mieć specjalny charakter — charakter 1) zbioru materiałów i tekstów; 2) przewodnika syntetyzującego wyniki lub też objaśniającego w tych wypadkach, w których chodzi o materiał mogący nasunąć szczególne trudności ujęcia czy interpretacji (jak np. przy wyjaśnianiu tekstów ustawowych lub omawianiu instytucyj prawnych); 3) zawierać pewne ogólne wskazówki, sugestie czy zadania, mogące ułatwić pracę zarówno uczniowi jak i (pośrednio) nauczycielowi (niezależnie od potrzeby wprowadzenia specjalnego przewodnika metodycznego, niezbędnego dla nauczyciela, tego typu jak np. Nowaczyk dla kl. VII szkół powsz.).

Z tym wszystkim nie można zapominać, że celem głównym jest tu — jak powiada program — „zrozumienie dzisiejszego życia polskiego“ — a więc nauka o Polsce współczesnej. Dlatego — gdy program dzieli materiał na cztery grupy (1. dzieje odzyskania niepodległości Polski na tle wojny światowej, 2. położenie polityczne i gospodarcze Polski w świecie, 3. ustrój polityczny i społeczno-gospodarczy Polski Odrodzonej, 4. Kultura Polski współczesnej, — traktując cz. 2 jako dalszy ciąg części 1, od 11 XI 1918 r. do chwili obecnej) — wolno twierdzić, że główną pozycję w podręczniku winna zająć część trzecia. Wprowadzenie nowego ustroju przez Konstytucję Kwietniową podkreśla jeszcze ten postulat.

Dalszym wymogiem wreszcie musi być odpowiednie rozgraniczenie materiału społeczno-gospodarczego i kultury Polski współczesnej w stosunku do geografii i literatury polskiej, gdyż materiał ten wchodzi również w program tych dwu przedmiotów.

Postulaty powyższe zostały zrealizowane w omawianych podręcznikach w różnym stopniu. Podział formalny programu doznał pewnej, słusznej, korektury: trzeci z omawianych podręczników włączył kwestię traktatów pokojowych, plebiscytów i wojnę 1920 r. do części pierwszej, tj. do „dziejów odzyskania niepodległości Polski na tle wojny światowej“ przez co część druga („położenie polityczne i gospodarcze Polski w świecie“) zyskało na jednolitości i zwartości. Podręczniki pierwszy i drugi uzyskały ten efekt przez rozbicie materiału na 7 wzgl. 8 odrębnych części.

Program nie odgranicza jasno, co należy do geografii a co do historii w dziale trzecim („ustrój polityczny i społ.-gospodarczy Polski Odrodzonej), nie rozgranicza też dokładnie materiału należącego do nauki języka polskiego od części czwartej („Kultura Polski Odrodzonej, — literatura i sztuka“). Stąd powstały dla Autorów podręczników szczególne trudności, zwłaszcza przy ostatnim zagadnieniu. Należy przyznać, że na ogół omawiane podręczniki znalazły trafną linię podziału, kładąc nacisk

na momenty organizacyjne i społeczne, oraz traktując ustęp o literaturze jako powiązanie zagadnień literatury i sztuki z problemami współczesnego życia społecznego w Polsce w ogóle.

Natomiast potraktowania przez omawiane podręczniki działu trzeciego nie uważam za wystarczające. Dział ten („ustrój polityczny i społeczno-gospodarczy Polski Odrodzonej“) został moim zdaniem potraktowany w omawianych podręcznikach zbyt pobieżnie — i to zarówno gdy chodzi o dział społ.-gospodarczy jak i ustrojowy.

Postulat „aktualizacji“ został rozwiązany rozmaicie. Aktualizacja taka należy oczywiście przede wszystkim do nauczyciela; rzeczą podręcznika jest podanie odpowiednich wskazówek. Pierwszy z omawianych podręczników (T. Bornholtza) dodaje na końcu każdego ustępu związaną z nim lekturę (przeważnie odpowiedni ustęp z encyklopedii „Świat i Życie“). Podręcznik drugi (prof. J. Dąbrowskiego) podaje po każdym ustępie „ćwiczenia“, zwykle w formie konkretnych pytań, podając też niekiedy krótkie wskazówki dotyczące sposobu ich rozwiązania. — Podręcznik trzeci (W. Moszczeńska-H. Mrozowska) poleca na początku każdego ustępu „przypomnieć“ pewne fakty czy ustępy z historii, z materiału przerabianego w latach poprzednich. (Należy zaznaczyć tu, że wszystkie powyższe formy „aktualizacji“ mają swoje dodatnie strony i że niema konieczności ograniczania się do jednej z nich. Sądzę też, że nauczyciel historii będzie korzystać nieraz zarówno z odwołania się do analogii historycznej, jak też spróbuje pytań syntetyzujących albo zmierzających do ustalania współzależności pewnych zjawisk społecznych czy gospodarczych, czy też odwoła się do lektury pomocniczej).

Przechodząc do szczegółów omówimy każdy z wymienionych podręczników odrębnie.

Podręcznik T. B o r n h o l t z a cechuje w pierwszej części duża przejrzystość (zwiększa ją częściowe synoptyczne ujęcie historii wielkiej wojny na zachodzie i wschodzie w dwóch równoległych kolumnach), szereg lapidarnych a trafnych ujęć i uogólnień. Można to samo powiedzieć o części drugiej. Zasługuje tu na uwagę (nieco subiektywnie może ujęty) ustęp o „kryzysie demokracji, parlamentaryzmu i liberalizmu“ — oraz potraktowane bardziej schematycznie ustępy o bolszewiźmie i systemie rad oraz o faszyźmie. Nie daje natomiast Autor odrębnego, równorzędnego omówienia hitleryzmu — jak to czynią dwa inne podręczniki. Wprawdzie program ministerialny nie zawiera odnośnego punktu — ze względu jednak na to, że program pochodzi jeszcze z r. 1933 należało to uzupełnić i nie pozostawiać problemu tego bez omówienia. Chodzi tu o zjawisko różne od faszyzmu, wymagające naszej szczególnej uwagi, toteż danie w samym podręczniku pewnej podstawy do omawiania byłoby niewątpliwie wskazane. Bardzo ciekawe są natomiast ustępy o „światowych kwestiach politycznych i gospodarczych“.

Trzecia część podręcznika budzi poważne zastrzeżenia. Autor uprościł tu sobie zadanie podając *in extenso* tekst Konstytucji w nieco tylko innym układzie artykułów, i to nie dla ilustracji tekstu, ale zamiast niego. Objaśnienia są tu bardzo szczupłe i odgrywają rolę często tylko dekoracyjną. Jako przykład charakterystyczny można zacytować np. str. 119: „Spo-

sób wybierania Prezydenta określają następujące artykuły Konstytucji:" po czym następuje przedruk 7 artykułów Konstytucji, — po nich mamy zdanie: „Zakres władzy Prezydenta określony jest w sposób następujący:" i znowu 5 dalszych artykułów. Podobnie na str. 136, 141 n. itd. — Sądzę, że takie przedrukowywanie tekstu nie należy do podręcznika (tekst powinien być do podręcznika dołączony), który tu ma dawać przede wszystkim syntezy i w wypadkach wymagających tego komentarz. Teksty prawa dla nieprawnika w ogóle, a nowa Konstytucja w szczególności, wymagają takich objaśnień i omówień. Co zrozumie np. uczeń IV kl. gimn. z samego tekstu artykułu 11, 54, 75 czy innych, równie ważnych? Student nie dowie się z zacytowanego artykułu, że przez położenie podpisu minister bierze odpowiedzialność, że prerogatywa to właśnie ta część władzy Prezydenta Rzeczypospolitej, która umożliwia Głowie Państwa wykonywanie jej najistotniejszej w nowym ustroju funkcji „harmonizowania" itd.

Powtóre: wiadomości o ustroju Państwa jest mało — mniej niż w niektórych podręcznikach dla klasy VII szkół powszechnych. Tak np. o organizacji administracji ogólnej dowiadujemy się tylko (str. 126), że „administracja ogólna należy do ministra spraw wewn., sam podział na województwa winien być wszystkim znany z lekcji geografii. Niezależnie jednak od administracji ogólnej każde ministerstwo"... itd. Nie dowiadujemy się więc niczego o tym, że istnieje wojewoda, urząd wojewódzki, starosta (o tym ostatnim jest mowa tylko jako o organie samorządu powiatowego, str. 144). Sądzę, że absolwent gimnazjalny powinien coś o tym wiedzieć: uczeń kończący VII kl. szkoły powsz. jest o tych rzeczach dość dobrze poinformowany.

Z drobniejszych uwag: w ustępie o bolszewiźmie Autor tłumaczy „sowchozy" jako „gospodarstwa wspólne" (str. 89). Określenie to nadawałoby się raczej do kołchozów („kollektiwnoje chozjajstwo"); sowchozy to obszary administrowane przez państwo („sowjetskoje chozjajstwo") a nie gospodarstwa wspólne (trafnie: podręcznik prof. Dąbrowskiego, str. 87). Na str. 137 Autor, mówiąc o ustroju wyznaniowym wymienia (poza Kościołem Katolickim) tylko ustrój Kościoła Prawosławnego. Pominięcie innych wyznań, których stosunek do Państwa doczekał się również ustawowego uregulowania nie wydaje się uzasadnione.

Podręcznik prof. J. D ą b r o w s k i e g o zachowuje w jasnym i przystępnym, choć może zbyt krótkim wykładzie największą równowagę w podziale materiału i ustosunkowaniu poszczególnych części do siebie. Jest to podręcznik niewątpliwie najbardziej jednolity i „wyrównany" z omawianych; część III jest mimo to jednak jak i w poprzednim podręczniku stanowczo za szczupła i za pobieżna, zwłaszcza gdy chodzi o sprawy gospodarcze, które zostały niemal pominięte.

Historia wojny światowej jest w tym podręczniku potraktowana jako tło na którym omawia się sprawę polską. Autor nie omawia zatem tych rzeczy odrębnie (jak Bornholtz), ale łączy je w jednym wykładzie. Pożądaną ciągłość w przedstawieniu historii polskiej uzyskuje przez pobieżniejsze potraktowanie historii wojny światowej — właśnie jako tła dla sprawy polskiej.

Należy podkreślić dobrze pomyślane i związane z omawianym w danym miejscu tematem „ćwiczenia". Ponadto podręcznik zawiera szereg (12)

starannie dobranych tekstów źródłowych. Tę część można by również z wielkim pożytkiem powiększyć.

Z uwag szczegółowych: wyliczenie (na str. 116) wypadków, w których Prezydent Rzeczypospolitej może wydawać dekrety, pomija zupełnie dekrety z art. 79 (tzw. „dekrety wojenne"). Przy dekretach „organizacyjnych" (art. 56) nie podkreślono ich szczególnego charakteru, stanowiącego zupełne „novum" w naszym ustawodawstwie konstytucyjnym. Na str. 127: wyliczenie spraw „zespolonych bezpośrednio we władzach administracji ogólnej" pominięto sprawy administracji WR i OP (sprawy wyznaniowe, sztuki i kultury) i niektóre inne, choć wymieniono szereg spraw mniejszej wagi. Nadzór nad samorządem gminnym należy do wydziałów powiatowych — a nie do rad powiatowych (str. 136), co miało nawet swoje konstytucyjne uzasadnienie (w art. 67 i 70 konst. marcowej) — brak też informacyj o radach i wydziałach wojewódzkich.

Podręcznik W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej jest z omawianych podręczników najobszerniejszy. Część pierwsza wydaje się w porównaniu z następnymi częściami za obszerna, zwłaszcza gdy chodzi o (świetnie zresztą napisaną) historię działań wojennych. Treść tablic poza tekstem obejmuje niemal wyłącznie szkice działań wojennych; jedna tylko tablica (nr 10) jest poświęcona zagadnieniom gospodarczym (budżetowi). Podręcznik ten (inaczej niż podręcznik Bornholtza) nie omawia odrębnie historii wojny światowej i sprawy polskiej, ale ujmuje je razem chronologicznie. Ma to swoje dobre strony: następstwo poszczególnych zdarzeń (niekiedy też wzajemny ich związek) uwydatnia się lepiej — zmusza to jednak do ciągłego przerywania toku opowiadania, przez co zatraca się jego ciągłość. Z tych przyczyn osobiście wolałbym system pierwszy.

Część trzecia jest obszerniej potraktowana niż w podręcznikach poprzednio omówionych, jest jednak jeszcze za szczupła.

Poza pewną dysproporcją co do rozciągłości i sposobu opracowania między poszczególnymi ustępami, wydaje mi się, że „przypomnienia" umieszczone na początku każdego ustępu są niekiedy zbyt odległe i mechanicznie powiązane. Tak np. na str. 20 (do ustępu: wojna pozycyjna) czytamy: „przypomnieć: ważniejsze wojny i bitwy z czasów starożytnej Grecji i Rzymu"!

Dodatnią stronę podręcznika stanowią bardzo dobrze opracowane tabele poza tekstem, (zwł. tab. V i VIII) w pokaźnej cyfrze 10, tablice zestawiające równoczesność zdarzeń historycznych polskich i światowych w latach 1914—1923 oraz dołączenie osobnego dodatku zawierającego teksty źródłowe (z Konstytucji Kwietniowej i Traktatu Wersalskiego oraz z małego traktatu wersalskiego; umieszczenie tych ostatnich uważam za zbędne, zwłaszcza wobec znanej deklaracji min. Becka).

Przechodzę do uwag drobniejszych. Niektóre ustępy (np. o Lidze Narodów) zawierają moim zdaniem zbyt wiele dat i szczegółów. Ustęp o bolszewiźmie nie rysuje się dość jasno. Nieco dziwnie brzmi zdanie, że Hitler ogłosił się „prezydentem". Wywody o przyczynach kryzysu nie są również dość jasne, są może zbyt trudne — jak na podręcznik. Z ustępu na str. 72 wynikało by że Marszałek Piłsudski otrzymał buławę marszałkowską dopiero po bitwie pod Warszawą. Takich nieścisłości należy

unikać. W zagadnieniach ustrojowych: istota prerogatywy nie leży w prawie wyłącznego ich podpisywania — jakby to wynikało z ustępu na str. 129 — ale w tym, że minister nie ponosi za akt taki odpowiedzialności. Na str. 130 należało przy omawianiu dekretów przytoczyć również artykuł 79 (który opuszczono również w wyliczeniu na str. 139) a ew. również art. 49, oraz zaznaczyć odrębny charakter dekretów „organizacyjnych". Przy omawianiu wpływu, jaki może wywierać Prezydent Rzeczypospolitej na politykę Państwa, należało zaznaczyć związek z prerogatywą. Gmina wiejska nie zawsze jest gminą zbiorową (str. 152).

Gdy chodzi o „dodatek" — uważam, że tekst Konstytucji powinien być podany w całości. W każdym razie co do doboru artykułów Konstytucji w „dodatku" mam wątpliwości. Pominięto np. tak ważne artykuły jak art. 25 ust. 5, 45, 64, ust. 5 (opuszczono właśnie to jedno zdanie!), 68 ust. 5 i 6, itd. — natomiast np. z artykułu 40 pozostawiono tylko trzy słowa: „posłowie biorą diety..."!

Wreszcie jeszcze jedna uwaga: sądzę, że pewne szczegóły powinny między podręcznikami doznać uzgodnienia. Gdy np. w jednym podręczniku student przeczyta, że w wyniku traktatu ryskiego Rosja sowiecka miała Polsce zapłacić 59 milionów rubli złotych, w innym zaś że 30, to pominąwszy zupełną zbędność takich szczegółów, może to wytworzyć brak zaufania w ścisłość danych zawartych w podręczniku w ogóle. (Zaznaczam zresztą, że i pierwsza z tych cyfr nie jest błędna: doliczono tu wartość mienia kolejowego z art. 14 Traktatu).

Powyższe uwagi szczegółowe dotyczą usterek drobnych, które niewątpliwie nie mogą dotykać istotnej wartości omawianych podręczników; usunięcie ich jednak moim zdaniem mogło by podnieść ich wartość użytkową. Gdyby niektóre z tych uwag znalazły życzliwe przyjęcie przy sposobności przygotowania nowych wydań, cel ich byłby w zupełności osiągnięty.

Marian Zimmermann.

W. Bobkowska i J. Dąbrowski. Wiadomości z dziejów Polski. Podręcznik do nauki historii w V klasie szkół powszechnych. Lwów, Nakład K. S. Jakubowskiego, 1937. Stron 152 + 5 map.

G. Gebertowa. Historia dla V klasy szkół powszechnych III stopnia. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1937. Stron 240 + 4 mapy.

Gizela Gebertowa. Historia dla klasy V szkół powszechnych III i II stopnia. Opowiadania i czytania. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1937. Str. 240 + 4 mapy.

Włodzimierz Jarosz. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy V szkół powszechnych 3 i 2 stopnia. Lwów, Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1937. Str. 242 + 9 map.

Władysława Martynowiczówna. Historia. Podręcznik dla V klasy szkół powszechnych 3 i 2 stopnia. Lwów, Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1937. Str. 271 + 6 map.

Z pośród pięciu dozwolonych w bież. roku podręczników dla kl. V cztery są zupełnie nowe, mianowicie Bobkowskiej—Dąbrowskiego, obydwa Gebertowej i Martynowiczówny. Podręcznik Jarosza był już omawiany na łamach Wiadomości w roku 1933, jednak ponieważ wydanie 1937 jest w wielu miejscach zmienione, dlatego też w niniejszej zbiorowej recenzji i ten podręcznik poddany będzie ocenie.

We wszystkich podręcznikach widoczne są pewne odchylenia w stosunku do materiału programu. Odchylenia te nie zawsze są uzasadnione. Szczególnie niewygodne dla nauczyciela i dla dzieci jest pominięcie przez autora pewnych tematów wzgl. zbyt pobieżne ich potraktowanie. Tak np. w podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego o chrzcie Litwy jest tylko jedno zdanie, tak samo o zwycięstwie pod Puckiem, a o zwycięstwie pod Kirchholmem w rzeczywistości jedynie trzy zdania. A są to tematy wymienione w programie, muszą więc być w klasie opracowane. W książce Gebertowej dla stopnia III pobieżnie opracowano temat o obronie Sandomierza, o zwycięstwie pod Puckiem, zbyt krótki jest też wyjątek z listu Żółkiewskiego do żony. Więcej odchyleń od programu jest w drugiej książce Gebertowej: zbyt mało o drużynie rycerskiej, nie ma o podgrodziu, jedno zdanie o zwycięstwie pod Puckiem i o Stwoszu. W obydwu podręcznikach autorka opisała pierwszą elekcję, która odbyła się — jak wiadomo — w Kamieniu, gdy tymczasem program mówi wyraźnie o elekcji na Woli i tak też opracowali ten temat inni autorzy. Kreślenie elekcji pierwszej zmusza autorkę do podawania nazwy króla Henryka, co niepotrzebnie zwiększa ilość i tak już zbyt wielką w tej klasie nazwisk historycznych. U Jarosza nie ma tematu o podgrodziu, pobieżnie o obronie Sandomierza, o podróży Tarnowskiego, o chacie wiejskiej, natomiast w kilku wypadkach autor dał więcej, aniżeli wymaga program, np. o św. Jadwidze, stratach Kazimierza Wielkiego, o dominikanach, sejmie (str. 99). Martynowiczówna pisze bardzo mało o obronie Sandomierza, o św. Salomei, o Gdańsku za czasów Kazimierza Jagiellończyka, a zupełnie pomija temat o osłabieniu mieszczan. Charakterystyczne, iż żaden z autorów nie umieścił tematu o mieszczanach tak, jak to jest w programie, tj. na końcu kursu tej klasy, ale w innym miejscu. Jest to stanowisko słuszne, gdyż lepiej kończyć materiał tematem przedstawiającym moment pozytywny. Gebertowa rozwiązała to w ten sposób, że kończy obrazem Wilanowa. W podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego na zakończenie dano temat: Warszawa stolicą. Wydaje się, że jest to przesunięcie niezbyt fortunne, gdyż o Warszawie jako stolicy mówi się już poprzednio w innych tematach.

Konstrukcja podręczników nie jest jednolita. Różnią się między sobą pod wieloma względami. Rzuca się w oczy przede wszystkim sprawa nazw działów. W podręcznikach Bobkowskiej — Dąbrowskiego oraz Gebertowej nazwy działów są uwidocznione w tekście, u Martyno-

wiczówny wyłącznie w spisie rozdziałów na końcu książki. Jarosz tę kwestię pomija zupełnie i w ogóle nie daje nazw działów. Jest to bodaj że najlepsze z metodycznego punktu widzenia, gdyż nauczyciel ma zupełną swobodę takiego czy innego wykorzystania w nauczaniu nazw działów. Pisałem o tym obszerniej w „Przewodniku“ dla klasy V.

Jak w wydaniach poprzednich podręcznika Jarosza, tak i w obecnym rozdziały są podzielone na ustępy z osobnymi nagłówkami. W innych podręcznikach naszych tego nie ma. Praktyka szkolna wykazuje, że stanowisko Jarosza jest w pełni uzasadnione. Taki podział ułatwia dzieciom opanowanie materiału i organizację powtórzeń. Zamieszczanie kilkustronicowych często opowiadań bez podziału na części uważam za błędne z metodycznego punktu widzenia. Zresztą autorzy podręczników sami to widzą i w kilku wypadkach robią tak, jak Jarosz w całej książce, tj. dzielą tekst. Gdyby istotnie każdy temat był jednym barwnym obrazem, można by podział pominąć, jednak w naszych podręcznikach tak jeszcze nie jest. W podręcznikach obcych praktykuje się również takie podziały, jak u Jarosza. Mam np. pod ręką podręczniki niemieckie Eckl'a dla 5, 6, 7 i 8 rocznika, w których tematy dzielą się na kilka części z osobnymi nagłówkami.

Przy omawianiu zagadnienia konstrukcji podręczników trzeba również zwrócić uwagę na kwestię uwydatnienia pewnych wyrazów czy zwrotów przez druk rozstrzelony. Stosują to wszyscy autorzy, jednak dość rozmaicie. Jedni są oszczędni w tym podkreślaniu i uwydatniają rzeczy najważniejsze, inni są w tym hojniejsi .Tak np. w dziale II przedstawia się to następująco: Bobkowska — Dąbrowski — 45 wyrazów podkreślonych, Gebertowa III st. — 31, Gebertowa III i II st. — 23, Jarosz — 60, Martynowiczówna — 30. W innych działach jest podobnie. Same liczby nie mają tu znaczenia decydującego przy ocenie tego zagadnienia, idzie bowiem przede wszystkim o to, czy podkreślenia są zawsze uzasadnione. A moim zdaniem uzasadnione są wtedy, gdy dotyczą tych wyrazów lub zwrotów, które uczniowie winni pamiętać. A więc przede wszystkim słownictwo historyczne, nazwy i nazwiska. Otóż pod tym właśnie względem rodzą się zastrzeżenia. Gdy np. Jarosz podkreśla w rozdziale o polskich świętych takie wyrazy, jak: Halicz, Galicja, Ruś Czerwona, klaryski, Skała, Ojców, włosienice, Stary Sącz, legenda, Odrowąż, dominikanie, powszechny, katolicki, patriarcha, Konstantynopol, misja — to jest to niewątpliwie zbyt dużo. Ciekawe, że np. Martynowiczówna w tym samym temacie podkreśla tylko dwa razy: dominikanie i Jacek Odrowąż, a pomija Salomeę, Zawichost, Stary Sącz. Mam wrażenie, że zagadnienie to nie jest dobrze opracowane w żadnym podręczniku i wymaga gruntownego przemyślenia, szczególnie w zakresie słownictwa historycznego.

Wszystkie podręczniki są zaopatrzone w ćwiczenia. Bobkowska — Dąbrowski i Gebertowa III podają je od razu po każdym rozdziale, u Gebertowej III/II dołączono je na końcu książki na str. 220—235, a w podręcznikach Jarosza i Martynowiczówny w oddzielnych dodatkach. Na sprawę tego rodzaju ćwiczeń zapatrywania nie są jednolite. W praktyce szkolnej odczuwa się potrzebę takich ćwiczeń, zwłaszcza w tych szkołach, gdzie istnieją zajęcia ciche przy równoczesnej nauce głośnej z innymi dziećmi. Ćwiczenia mogą się też przydać przy organizowaniu

zajęć domowych uczniów. Ale są również strony ujemne: ćwiczenia dodane do podręcznika nie wyczerpują w żadnym wypadku tego wszystkiego, co jest potrzebne do opanowania materiału, utrwalenia, zaktualizowania i wprowadzenia czynnika regionalnego i lokalnego. Tak np. w podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego do rozdziału o koronacji Łokietka są takie ćwiczenia: Pokaż na mapie Ojców pod Krakowem, — i drugie z gwiazdką, tj. nadające się do pracy cichej: Opisz strój Władysława Łokietka. Przede wszystkim niezręczne jest to pokazywanie Ojcowa dopiero po podaniu materiału, gdyż miejscowości pokazuje się na mapie od razu w czasie opowiadania. Poza tym ćwiczeń musi być chyba więcej, np. gdzie odbyła się koronacja, dlaczego Łokietek się koronował itp. To, co podają autorzy, nie wystarcza a może przytem nasunąć mniemanie, że najważniejszą w tym temacie jest kwestia jaskiń w Ojcowie i stroju Łokietka. W tym samym podręczniku są również takie ćwiczenia, które trudno zrealizować, np. do rozdziału o pierwszych polskich drukach: Wyrznij litery z linoleum i sporządź sobie małą drukarnię (str. 81). Albo do rozdz. o Wilanowie: Gdy będziesz w Warszawie odwiedź Wilanów i przyjrzyj się pamiątkom po Janie III Sobieskim (str. 141). Oczywiście jest w tej książce dużo pomysłów ciekawych, np. ćwiczenie na str. 108, jest w niej też wiele pytań z zakresu urządzeń współczesnych, niejasne jest jednak, dlaczego nie wszystkie rozdziały zaopatrzono w ćwiczenia. Poza tym warto podkreślić to, że w podręczniku wyodrębniono ćwiczenia do nauki cichej, czego nie ma w innych książkach.

Ćwiczenia w podręcznikach innych są bardziej wyczerpujące, jednak wiele z nich budzi podobne zastrzeżenia, jak wyżej. Kwestia ćwiczeń wymaga tak samo rozpatrzenia i ustalenia, czy mają one wyręczać nauczyciela, czy należy je stosować wyłącznie w czasie zajęć cichych itp. Na razie autorzy nie zajmują tu zdecydowanego stanowiska: Gebertowa np. daje wyłącznie ćwiczenia do nauki cichej, inni również do nauki głośnej.

Zupełnie odrębne „ćwiczenie“ ma Gebertowa w podręczniku dla stopnia III/II, mianowicie ustęp pt.: „Zapamiętamy“, dodamy do każdego rozdziału. Jest to to samo, co w podręczniku St. Geberta dla klasy VII, jednak nieco rozszerzone. Odwołując się do opinii, wyrażonej w tej kwestii w recenzji podręczników dla kl. VII (Wiadomości Hist.-Dydakt. 1937, R. V, z. 3), podkreślę tu jeszcze raz, że naprawdę trudno się pogodzić z tym, by zapamiętanie tych kilku zdań, które podaje autorka, miało być wystarczającym opanowaniem materiału. Tak np. na str. 84 daje autorka tyle do zapamiętania o uniwersytecie krakowskim: „Dzięki zapisowi królowej Jadwigi uniwersytet krakowski bardzo się rozwinął“. To jest napewno za mało i nie odpowiada wymaganiom, wysuniętym w „wynikach“. Nie odpowiada wymaganiom również dlatego, że program żąda od dzieci znajomości „obrazów życia polskiego w przeszłości“, tymczasem to, co podaje autorka, obrazem nie jest.

Postulat obrazowego przedstawiania materiału jest rozmaicie realizowany w podręcznikach. Mało obrazowe są pogadanki w podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego. Zgodnie z tytułem książki: „Wiadomości“ — autorzy dają przede wszystkim zwięzłe wiadomości, pisane językiem trudnym, dają dużo terminów historycznych a mało takiego mate-

riału, który by obrazował żywo przeszłość. Bardzo dużo też w tej książce wyrażeń nieosobowych: wznoszono, budowano, postawiono. Dziecko chce wiedzieć, kto wznosił i budował. Wprawdzie nie zawsze można tak konkretnie pisać, jednak w wielu wypadkach można by usunąć ten nieosobowy język. Dowodem tego może być np. podręcznik Gebertowej, która pisze znacznie konkretniej. Tak samo zresztą inni autorzy. W tych podręcznikach są przeważnie opowiadania, gdy Bobkowska — Dąbrowski piszą przede wszystkim o tym, co było.

Ciekawą nowość wprowadziła do swego podręcznika dla stopnia III/II Gebertowa. W dążeniu do zobrazowania przeszłości w sposób jak najlepszy, prócz opowiadań daje jeszcze czytania, które zajmują strony od 171—219. Czytania uzupełniają materiał opowiadań, np. jest czytanka o św. Wojciechu, obronie Sandomierza, Lwowie, ślubach Jana Kazimierza i inne — razem 27 fragmentów z dzieł różnych autorów: Orszy, Zakrzewskiego, Szajnochy, Bobrzyńskiego, Finkla, Jaworskiego i innych. Oprócz tego autorka daje w tej części kilka rozdziałów, które nie są czytankami, lecz omówieniem ilustracyj: Grobowiec w katedrze poznańskiej, W dawnej szkole, Pieczęć Władysława Łokietka. Sądzę, że te rozdziały należą raczej do części I jako ilustracja opowiadań. Dobór tematów czytań nie we wszystkim zadowala, bo np. nie ma żadnej czytanki o Krzywoustym, Łokietku, Zygmuncie Auguście. Trzeba by też ustalić, czy czytanki mają zastępować czy uzupełniać opowiadania. Autorka nie daje na to wyraźnej odpowiedzi: raz (np. o koronacji Chrobrego) zamieszcza tylko czytankę w cz. II a w cz. I jest o tym tylko krótka wzmianka, innym razem (np. o Zawiszy) część materiału jest w cz. I a reszta w cz. II. Podobnie o Długoszu. Mimo takiego czy innego poglądu na konstrukcję i dobór tematów, trzeba stwierdzić, że czytania są w podręczniku ciekawym uzupełnieniem materiału, zgodnym z założeniami programu. Podobne to jest do koncepcji Pohoskiej i Wysznackiej, które jednak swe uzupełniające czytania wydały w osobnych książeczkach pt. „Śladami ojców".

Wszystkie podręczniki są bogato ilustrowane. Najwięcej, bo aż 173 ilustracji, ma Martynowiczówna, potem idą kolejno: Bobkowska — Dąbrowski — 135, Jarosz — 134, Gebertowa III — 115, Gebertowa III/II — 101. Najlepiej rozmieszczone są ilustracje w podręcznikach Martynowiczówny i Jarosza: w pierwszym tylko 8 rozdziałów jest bez ilustracji, w drugim — 13, gdy tymczasem u Gebertowej III — 27, Gebertowej III/II — 24, Bobkowskiej — Dąbrowskiego — 24. Akcentuję tę sprawę dlatego, bo uważam, iż do każdego tematu trzeba dać dzieciom ilustracje, by chronić je przed werbalnym opanowywaniem materiału. Pozostawianie zbyt wielu rozdziałów bez ilustracji nie jest pożądane.

Z dydaktycznego punktu widzenia na specjalne wyróżnienie zasługuje wiele ilustracji w podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego. Tak np. osada nawodna, opactwo w Tyńcu, dawny wygląd rynku krakowskiego, dawny Poznań, namiot turecki — te wszystkie ryciny ożywiają bardzo i uplastyczniają materiał. Wielką wartość mają też w tym podręczniku ilustracje przedstawiające różne przedmioty: hełm, pastorał, berło itp. W kilku tylko wypadkach ilustracje budzą zastrzeżenia, np. bez większego

znaczenia jest ryc. 3, a przydałaby się tu inna, bardziej związana z tematem; przy temacie o koronacji Chrobrego są ryciny infuły i pastorału, a nie ma insygniów królewskich; do tematu o dworze Zygmunta jest ryc. 68 z nagrobkiem królowej Anny, gdy tymczasem potrzebna jest ilustracja przedstawiająca grobowiec królewski. Brak ryciny do tematu o flocie za Władysława.

W podręcznikach Gebertowej razi w kilku miejscach brak informacji, z których czasów pochodzi przedstawiony zabytek, np. w podr. III/II na str. 16 — Płock, str. 31 — ratusz w Sandomierzu, str. 52 — Sukiennice. W obydwu podręcznikach brak planu miasta średniowiecznego, gdy program wyraźnie o planie takim mówi. Nie ma zresztą planu tego również Jarosz.

W „Opowiadaniach" Jarosza jest stosunkowo dużo obrazów historycznych, np. Matejki, Kossaka, Batowskiego. Ożywiają one materiał i budzą zainteresowanie u dzieci. Bez większego znaczenia są takie np. ryciny: tak zwany kielich Dąbrówki, grodzisko, zamek w Kazimierzu — gdyż albo są niewyraźne, albo nie wiążą się ściśle z tekstem. W podręczniku Martynowiczówny natomiast wszystkie ilustracje są umiejętnie włączone w opowiadania i starannie dobrane. Małą wartość ma jedynie rys. 147, bo trudno tam dojrzeć bitwę morską — jak głosi podpis.

Program wysuwa zasadę, że należy się posługiwać mapą przekrojową, gdyż rozwojowa jest na tym poziomie zbyt trudna. Tę zasadę respektują jedynie Bobkowska — Dąbrowski (z wyjątkiem mapy 4) i Jarosz. W innych podręcznikach mapy są rozwojowe — z tym jednak, że na mapkach Martynowiczówny przedstawione są tylko elementy z dwu okresów: przeszłość i Polska współczesna. Ten system, jako nieskomplikowany, ma wielką wartość praktyczną, bo umożliwia stałe porównywanie granic dawnych z obecnymi. Najmniej przejrzyste mapki daje Gebertowa w obydwu swych podręcznikach. Na każdej znajduje się 3 i więcej elementów. Szczególnie skomplikowana jest mapka czwarta, zaś na drugiej niepotrzebne są imiona książąt, bo przecież o tym w opowiadaniu nie ma mowy. Natomiast przydałby się Zawichost w związku z tematem o polskich świętych.

W podręczniku Bobkowskiej — Dąbrowskiego jest na końcu mapka Polski współczesnej do ćwiczeń. Pomysł ciekawy. Zamiast granic współczesnych na mapkach historycznych — uczniowie sami zaznaczą na tej mapce zmiany terytorialne. Oczywiście jest to ćwiczenie trudne. Szkoda, że mapki w tym podręczniku są zamieszczone w ten sposób, iż nie można ich wysuwać z książki. Odczuwa się też brak mapki dla działu II.

Na mapkach Jarosza brak kilku miejscowości, które autor wymienia w opowiadaniach, np. na IV nie ma Skały, na V — Ojcowa, na VII — Pucka. Martynowiczówna nie daje na mapce III Zawichostu, na VI — Pskowa.

W myśl programu na szczeblu II daje się tylko kilka dat, starannie wybranych. Dla kl. V program wymienia 6 dat. Stosują się do tego ściśle Bobkowska — Dąbrowski i nie dają żadnej innej daty. Jarosz jest też w zgodzie z programem. Martynowiczówna dodaje wiele przez siebie dowolnie wybranych dat, np. 1000, 1018, 1138, 1226 i inne, jed-

nak nie razi to, gdyż daty przeznaczone do opanowania są wyróżnione wielkim, tłustym drukiem. Natomiast wbrew literze i duchowi programu postępuje Gebertowa w obydwu podręcznikach. Każe dzieciom zapamiętywać takie daty, jak 1364, 1413, 1444, 1525, 1569 i inne. Daty te nie tylko podaje w opowiadaniach, ale również w ustępie zatytułowanym „Zapamiętamy" — aby już nie było żadnej wątpliwości. To jest wielka, zasadnicza usterka podręczników Gebertowej.

To są kwestie najważniejsze, które się nasuwają przy analizowaniu podręczników z metodycznego punktu widzenia. Prócz tego wysunę jeszcze jedną sprawę, dotychczas w recenzjach pomijaną. Jest to mianowicie zagadnienie uzgadniania w podręcznikach wiadomości o faktach, naukowo różnie oświetlanych lub spornych. W podręcznikach dla tej samej klasy nie powinno być informacji różnych o tym samym fakcie. Podam kilka przykładów z omawianych wyżej podręczników: Bobkowska — Dąbrowski i Jarosz piszą, że Salomea osiadła w klasztorze w Skale, natomiast Gebertowa i Martynowiczówna piszą o Zawichoście; u Martynowiczówny łan ma 30 morgów, u Jarosza 30—45, u Gebertowej raz 30—43, raz znów ok. 40; według Jarosza do Bolesława Wstydliwego przyszło dwu Niemców i jeden Ślązak, a według Gebertowej — trzech zamożnych Niemców. Podobnych różnic znaleźć można więcej. Są to w istocie rzeczy drobne, jednak książki, które przejdą przez komisję ministerialną, winny być pod tym względem jednolite. Tak mi się wydaje. Bo przecież w praktyce szkolnej nie są pożądane takie różnice — zwłaszcza że nauczycielowi trudno jest często usunąć takie czy inne wątpliwości z powodu braku odpowiedniej literatury historycznej.

Jak z powyższego przeglądu widać, wszystkie podręczniki są na ogół w kwestiach zasadniczych opracowane starannie i przemyślane. Pod tym względem jest lepiej niż w latach poprzednich. Jeśli są usterki, to — z małymi wyjątkami — raczej drobne. Na specjalne wyróżnienie zasługują podręczniki Jarosza i Martynowiczówny. W obydwu materiał jest obrazowy, bogato i umiejętnie ilustrowany, mapy są przejrzyste, słownictwo na ogół dostosowany do języka młodzieży. Podręcznik Bobkowskiej—Dąbrowskiego, wartościowy pod bardzo wielu względami, w ujęciu jest nieco trudny. Używany jednak w klasach bardziej rozwiniętych, zwłaszcza gdzie uczniowie czytają dużo opowiadań historycznych, może przez swą zwartą formę ułatwić nauczycielowi osiągnięcie w najwyższym stopniu wyników wymaganych przez program.

Stanisław Nowaczyk.

Hanna Pohoska. Dydaktyka historii, wydanie II, uzupełnione i rozszerzone. Warszawa 1937, str. 468.

Wrażenie ogólne: 1) ogrom materiału — 702 pozycje bibliograficzne — mnóstwo wiadomości, zwłaszcza o nauczaniu historii w rozmaitych państwach europejskich i pozaeuropejskich, 2) cały materiał przedstawiony statycznie, podany w sposób sprawozdawczy. Tam gdzie autorka przechodzi do wskazówek praktycznych, formułuje normy bardzo ogólne, a często ogranicza się do obfitego cytowania programu szkoły powszechnej

i gimnazjum (np. str. 115, 201, 227, 324, 392) — nota bene ma do tego prawo, co należy lojalnie zaznaczyć, gdyż w opracowaniu programów wzięła czynny udział.

Każde zagadnienie: nauczanie historii w XVIII wieku, wpływ stosunków politycznych na program historii; cele, przedmiot i metoda nauczania są przedstawione w obszernym przekroju międzynarodowym. Przekroje te obejmują przede wszystkim programy i podręczniki a mniej teorię dydaktyczną; a więc np. omawiając cele nauczania autorka nie próbuje zestawić sformułowań celów przez rozmaitych wybitnych metodyków jak Peters, Lippert, Tryon czy Johnson. Miejscami budzą się wątpliwości co do przydatności przytaczania tak wielkiej liczby nazwisk i dat np. wyliczenie 38 kongresów, które zajmowały się problemem tendencji w nauczaniu historii (str. 42), tytuły i nazwiska członków międzynarodowego biura dla spraw nauczania historii (str. 49), wszyscy wydawcy tekstów źródłowych Krakowskiej Spółki Wydawniczej wraz z tytułami (str. 337). Brak natomiast wskazówek praktycznych, konkretnych. Jak zorganizować sobie pracę nad historią lokalną i regionalną? — Autorka ogranicza się do stwierdzenia potrzeby uwzględniania regionalizmu (str. 170). Jak ułatwić zapamiętanie danych chronologicznych? — Autorka podaje wskazówkę bardzo ogólną: „trzeba dokładnie podkreślić wartość daty“ (str. 185). W tym, co napisano o datach „wygodnych“, nie można się dopatrzeć żadnego pogłębienia faktu utrwalenia daty. Autorka cytuje dziwaczne, alogiczne, mnemotechniczne sposoby zapamiętania, opatrując je zresztą ujemną oceną. Nie widzę potrzeby wspominania ich w ogóle.

Charakterystyka rozmaitych metod uczenia ujęta jest w terminach tak ogólnych (str. 229), że nie informują właściwie o niczym (np. o historii w koncepcji Deweya). Autorka wypowiada dalej (str. 243) opinię, że plan daltoński nadaje się do pracy w kole historycznym, a na str. 416 pisze: o „wprowadzeniu planu Daltona (sic) na jedną lekcję“. Zdania świadczą o całkowitym zapoznaniu przez autorkę istoty planu daltońskiego, który 1) jest organizacją szkoły a nie klasy 2) jest najściślej związany z organizacją egzaminu i realizacją programu. Brak odróżnienia Herbarta od jego następców. O nauczaniu pod kierunkiem pisze autorka, iż „ta metoda ma największe szanse do spopularyzowania się w Polsce“ mimo to ogranicza się do bardzo powierzchownego jej omówienia bez próby konkretnych wskazówek.

Po scharakteryzowaniu poszczególnych metod przechodzi autorka do sposobów zdobywania materiału przez ucznia. Na pierwszym miejscu wymienia słusznie wykład, zaznaczając niemniej słusznie, że wykład winien ogarnąć tylko pewien procent materiału poznawanego. Do cech wykładu, które wylicza, dodałbym naukową poprawność; nauczyciel stara się zawsze, aby jego wykład nie zawierał twierdzeń uznanych w nauce za przestarzałe. Autorka podaje następnie rys historyczny podręczników z zakresu historii. Szczegółowo omówiony Skrzetuski, a stosunkowo mało miejsca poświęcono podręcznikom obecnie aktualnym. Brak wskazówek, jak należy korzystać z podręcznika, jak uczeń ma czytać podręcznik (na ten temat ciekawie pisze Tryon). Przegląd międzynarodowy wypadł w tym miejscu bardzo słabo: podręczniki niemieckie właściwie nie zostały wcale omó-

wione. Lavisse, zacytowany przez autorkę (str. 302), jest podręcznikiem na szkołę powszechną a nie średnią. Autorka stawia podręcznikom wymagania, które z góry uznaje za nierealne: podręcznik ma być obszerny, zawierać wiele materiału do wyboru, dużo ilustracji i tekstów źródłowych (str. 316). Nie znajdujemy natomiast żadnych postulatów co do treści podręcznika. Postulaty takie stawiał u nas np. Kłodziński. Rozdział o źródłach jako podstawie zdobywania wiadomości zawiera obfity przedruk z programu z r. 1921, 1922 oraz z obecnego programu gimnazjalnego; spośród literatury dydaktycznej zacytowany jest jedynie stary Peters (1847) i bezimienny autor rozprawki o Reformie wykładów (1867), a przecież w każdej nowszej metodyce nauczania historii znajdziemy obszerne rozdziały na ten temat, jest też całkiem niezła osobna książka pod redakcją Willmanna (Quelle im Geschichtsunterricht, 1932). Wskazówki co do lektury i wycieczek kończą dział książki, poświęcony zdobywaniu wiadomości przez ucznia.

Omawia następnie autorka pracę uczniów nad materiałem, wysuwając na pierwszy plan „tworzenie obrazów i zagadnień". Ponieważ kwestia „obrazu" dotyczy raczej szkoły powszechnej i jest poza tym w programie dostatecznie wyjaśniona, autorka rozprawia się z nią w kilku zdaniach, poświęcając więcej miejsca „tworzeniu zagadnień". „Póki uczyliśmy werbalnie — pisze na str. 366 — ze zwracaniem uwagi na ilość materiału przyswojonego, dzieliliśmy materiał historyczny chronologicznie na panowania. Mniej dbało się wtedy o... powiązanie myślowe całości... Obecnie... przed umysły uczniów należy wysuwać zagadnienie, które trzeba przemyśleć... a nie wykuć". Autorka stwierdza poza tym, że „jeszcze nie dość wyraźnie sprecyzowaliśmy sobie, co to jest zagadnienie". Po przeczytaniu dwu stron następnych, tej sprawie poświęconych, owego sprecyzowania nie mogę dostrzec. Zagadnienie odpowiada według autorki na pytania 1) dlaczego? 2) co z tego wynikło? 3) co było przyczyną? (str. 367). Otóż pytanie trzecie jest identyczne z pierwszym. Pytanie drugie jest albo banalne albo też dość ryzykowne, bo w historii dedukcje nie udają się. Nie mamy podanego żadnego konkretnego przykładu „zagadnienia". Autorka cytuje ogólnie zagadnienia z podręcznika Moszczeńskiej i Mrozowskiej oraz książkę „Polska w rozwoju dziejowym", która cała jest ułożona systemem „zagadnieniowym". Czy należy to ostatnie twierdzenie rozumieć w ten sposób, że według autorki każdy przekrój podłużny (Längsschnitt) jest zagadnieniem? — Byłaby to w moim rozumieniu definicja za wąska i za szeroka zarazem. Za wąska, bo porównanie albo analiza zależności dwóch dziedzin życia (np. struktura gospodarcza i światopogląd) w niewielkich ramach chronologicznych mogą być typowymi zagadnieniami. Za szeroka, bo historia rozwoju terytorialnego państwa polskiego albo historia stosunków Polski ze Szwecją mogą być przedstawione czysto po kronikarsku. Wydaje mi się poza tym, że można nie pytać ani o przyczyny, ani o skutki a mimo to stawiać pewne zagadnienia, np. problem dowodzenia w bitwie grunwaldzkiej. Jest to tylko pozornie proste pytanie o to, kto dowodził, ale łączy się z nim, jak dowodził, technika dowodzenia, współdziałanie rozmaitych jednostek w tejże bitwie, wyzyskania terenu, wiarogodność cyfr podanych przez Długosza, „kryzys boju" pod Grunwal-

dem, czy bitwa grunwaldzka była typową bitwą średniowieczną? Zagadnienie polega na tym, że pytamy o jakieś związki, ale niekoniecznie związek przyczyny i skutku. Może to być związek podrzędności, związek zależności funkcjonalnej czy strukturalnej. Stawiając zagadnienie, znajduję się w obliczu pewnej trudności, niejasności, niekonsekwencji, sprzeczności czy tylko wątpliwości. Buduję hipotezę, szukam dowodów. Dyskutować można by, jaki typ zagadnień jest odpowiedni dla szkolnych celów. Czy wolno stawiać pytania wykraczające poza dziedziną historii, z pogranicza innych nauk, no i nauki w ogóle. Teza autorki o wyższości formowania zagadnień jest godna pochwały, niestety nie została należycie rozbudowana i rozwinięta.

Prawie to samo powiedzieć można o pracy zbiorowej. Ten rozdział zawiera również bardzo słuszne postulaty, ale bez wskazówek, jak trzeba je realizować. Nie wiemy, jak mamy dzielić materiał na odcinki, jak budować współpracę zespołów i klasy. Niewątpliwie autorka ma rację, żądając, aby pytania do dyskusji nie były mechanicznym powtarzaniem ostatniej lekcji. Ale jakie podaje przykłady pytań? (str. 370). „Przypomnij sobie, jakie przyczyny wywołały powstanie konfederacji barskiej? Jakie nastroje panowały wśród konfederatów? Jak odniosły się do walk konfederackich państwa sąsiednie?". Przecież to są wszystko pytania starego typu. Pytania sprawdzające pamięć uczniów. Nie znajduję w tych pytaniach żadnego problemu. Żadne z nich nie jest sformułowane tak, aby mogło zainteresować klasę, pobudzić do wysiłku. Odpowiedź na każde z tych pytań uczniowie biorą gotową z lekcji poprzedniej. Pytania te różnią się tylko zakresem a nie treścią od pytania o przebieg konfederacji, uznanego przez autorkę za niewłaściwe.

Nie zgadzam się z poglądem, że prace piśmienne winny mieć przede wszystkim charakter sprawdzający. Nie sądzę też, aby jedyną pożyteczną formą ćwiczeń piśmiennych były ćwiczenia interpretujące tekst źródłowy (str. 385 i 387). Mniemam, że piśmienna odpowiedź na pewien temat syntetyczny, albo piśmienne rozwiązanie przez uczniów pewnego zagadnienia jest instruktywne. Istnieją przecież próby formułowania tekstów historycznych, które badałyby zdolność ucznia operowania poznanym materiałem i sprawdzały historyczne myślenie. Przecież zwykłe, przeciętne „wypracowanie" może być kształcące pod warunkiem naturalnie odpowiedniego dobrania tematu. Niestety nie mogę uznać za takie tematów zaproponowanych przez autorkę na str. 387: „Humanizm we Włoszech, Stosunki polityczne we Włoszech, Odrodzenie literatury" itd., są to właśnie tematy badające pamięć. Temat „humanizm a państwo" jest już tematem innego rzędu; mniemam, że wywołałby on żywszą reakcję uczniów, gdyby go sformułować np. w ten sposób: czy humaniści byli kosmopolitami? albo tak: uniwersalizm cechował średniowiecze, czasy nowożytne cechuje wzrost poczucia narodowego; czy humanizm, stojący na progu tych dwuch epok zaliczyć można do zjawisk ogólnoludzkich, pozbawionych narodowego zabarwienia? Negatywna ocena egzaminów, podawana przez autorkę jest właściwie krytyką złych pytań egzaminacyjnych. Podobnie wydaje mi się, że lekceważenie powtórzenia opiera się na słusznym sądzie ujemnym o dawnych repetycjach, ale nie przesądza bynajmniej sprawy potrzeby

i przydatności powtórzeń dobrze zorganizowanych, powtórzeń, będących ujęciem przerobionych okresów, rzutem oka na całość, reasumpcją i syntezą, nowym i często sporego wysiłku wymagającym zgrupowaniem materiału. Nie podzielam też animozji autorki do referatów historycznych. Słusznie wyśmiana pretensjonalność, przywiązywanie magicznego znaczenia do słowa „referat“. Ale nie sądzę, aby z tego powodu należało referaty odsunąć na kółko historyczne i na obchody (str. 384). Można z pożytkiem odczytać w klasie sprawozdanie z książki, zestawienie opinii dwu podręczników lub dwu autorów o jakimś wypadku, a nawet wypracowania — nie nazywajmy go szumnie referatem — na jakiś temat trochę ogólniejszy, choćby uczeń opierał się wyłącznie na materiale, uzyskanym na lekcjach. W Austrii przez pewien czas obowiązywał przepis wymagający do egzaminu maturalnego już nie referatu, ale małej rozprawki.

Problem oceny potraktowała autorka dość powierzchownie. Potępiona słusznie „arytmetyka ocen“, słusznie wysunięty postulat oceny słownej, a raczej wielosłownej. Ale to przecież nie rozwiązuje trudności. Trzeba zdawać sobie sprawę, że wyniki nauczania, na które powołuje się autorka, są sformułowane ogólnie. Autorka nie rozważa, co właściwie nauczyciel ma brać pod uwagę przy ocenie, jakich ma użyć sposobów, aby w swej ocenie uchwycić umiejętność operowania materiałem, a nie same tylko zapamiętane przez ucznia dane faktyczne. Nauczyciel historii stawia pewne wymagania co do wyobraźni przestrzennej, co do kojarzenia, łączenia, porządkowania zjawisk. Uczeń szkoły średniej winien wynieść elementarne przyzwyczajenia naukowe: zmysł krytyczny, poczucie dostatecznego dowodu, rozumienie istoty przypisku itp. Jest problemem, jak te rozmaite formalne umiejętności uszeregować, jak zbudować z nich ocenę jednolitą. Uwagi autorki o samokształceniu nauczyciela są zwięzłe i treściwe, praktyczna jest wskazówka potrzeby czytania gazet.

Drobne usterki rzeczowe: prawa historyczne (str. 110) są niejasne, zwłaszcza wymienione w punkcie pierwszym i piątym, nie wyczerpują tych wszystkich zagadnień, które obejmuje termin historycznego myślenia, a więc pojęć wartości historycznej, ciągłości i zmienności, typu, okresu. Lwów nie tylko przygotowuje, ale może się już poszczycić poważnym dorobkiem w zakresie historii regionalnej (str. 172). Tak samo Kraków. Nie rozumiem liczby mnogiej „konstytucje polskie r. 1815“ (str. 196). Nauka obywatelska nazywa się we Francji „instruction civique“, a nie „éducation civique“ (str. 203), a w Stanach Zjednoczonych nazywa się tenże przedmiot „civics“, wyraz „citizenship“ ma nieco inne znaczenie. Brak jest definicji nauki o państwie i nauki obywatelskiej (str. 204). Wiadomość, że w Z. S. S. R. nie ma podręczników do historii jest nieścisła, nawet dla okresu z przed r. 1932, odkąd można mówić o renesansie nauczania historii w Rosji. W bibliotece ministerstwa W. R. i O. P. znajdują się podręczniki: Trachtenberga wyd. w r. 1931 i Nikolskiego z r. 1923. — Miejscami styl książki trochę ciężki: na str. 194—6 naliczyłem dwadzieścia razy powtarzający się zwrot „należy, trzeba, musi“.

Na zakończenie podaje autorka obfitą bibliografię: 30 stron. Jest ona zebraną dość przypadkowo; zacytowano sporo artykułów często drugorzędnego znaczenia, a pominięto opracowania podstawowe. W dziale zatytu-

łowanym „historyka“ należało uwzględnić Droysena, historiografie Fütera i Rittera, Lamprechta (Einführung) i Meyera (Zur Theorie d. Geschichte), a przynajmniej pisarzy dziś klasycznych w Niemczech Rickerta i Troeltscha (co do tego ostatniego autorka popełnia brzydką gafę: cytując jeden drobny jego artykuł w innym miejscu, przekręca nazwisko). Z dzieł w języku francuskim wypadało wymienić Xenopola i Berra. Istnieją nowsze zestawienia całości problemów historiozofii niż podany przez autorkę Lindner, a to: Kaufmann, Keyser, Rothacker, Spann, Heussi. Tytuł książki Diltheya brzmi: Einleitung in die Geisteswissenschaften nie Geschichtswissenschaft. Windelband pisze się bez „t“ na końcu. Z literatury polskiej można było wymienić Garskiego, a także Lutmana. Nie rozumiem, w jakim celu autorka cytuje osobno wszystkie artykuły Korzona z Wielkiej Encyklopedii a osobno Pisma, gdzie są one wszystkie przedrukowane. W polskiej literaturze dydaktycznej, skoro wymieniono artykuł Maleczyńskiej o regionaliźmie, należało podać też Buczka.

W dydaktyce francuskiej pominięto: Hénon, Livre du maitre pour l'enseignement de l'histoire, 1931; Verniers, L'enseignement de l'histoire, 1933; Jadot, Notion du temps dans l'enseignement de l'histoire, 1933.

Stosunkowo duże luki zawiera literatura angielska. Brak: Archer, Theory of history, 1916; Clarke, Foundations of the teaching of history, 1930; Dymond, Handbook of history teacher, 1929; Drummond, History in school, 1929; Findlay, History and his place in education, 1923; Grayford, Test examination in history, 1929; Gould, History the teacher, 1921 (autorka cytuje małe artykuły tego autora, opuszczając książkę zasadniczą); Jarvis, Teaching of history, 1926; Happold, Study of history in schools, 1923 i tegoż autora, Approach to history, 1928; Knowlton, Make history graphic, 1925; Madeley, Time charts, 1921; Worts, Teaching of history in schools, 1935. Poza tym nie Keating a Keatinge, pierwsze wydanie nie w 1913 a 1910, nie Tryan a Tryon. Istnieje nowsze wydanie Haslucka niż podane przez autorkę.

Skoro w bibliografii dydaktyki niemieckiej podała autorka szereg artykułów z „Vergangenheit und Gegenwart“, wypada uwzględnić książki: Carstenn, Geschichtsunterricht, Handbuch für Lehrerbildung, 1932; Edelmann, Vorträge d. ersten Historikentagung, 1935; Heinze, Geschichtsunterricht im Geiste d. Arbeitsschule, 1922; Kawerau, Alte u. neue Geschichtsunterricht, 1923 i tegoż wraz z Oesterreicherem, Ewige Revolution, 1923; Krumm, Arbeitsunterricht im Geschichtsunterricht, 1925; Schnee, Geschichtsunterricht im völkischen Nationalstaat, 1933; Wolf H., Angewandte Geschichte, 1920. Pozycja 399 i 431 dotyczy tej samej książki. Weyricha Strasse und Museum jest IV wydaniem książki tegoż autora pt. Anschaulicher Geschichtsunterricht.

Józef Dutkiewicz.

B i b l i o t e k a h i s t o r y c z n a dla młodzieży. Wydawnictwo Sekcji Dydaktycznej Oddziału Lwowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Nr 1: Na dworze Zygmunta Starego. Obrazy z życia i kultury odrodzenia. Wybrane ustępy z dzieła Kazimierza C h ł ę-

d o w s k i e g o „Królowa Bona“ do druku przygotował i objaśnieniami zaopatrzył Tadeusz U r b a ń s k i. Lwów 1937. Str. 39.

Nr 2: Działalność ks. Józefa w czasach Księstwa Warszawskiego. Wybrane ustępy z dzieła Szymona A s k e n a z e g o „Książę Józef Poniatowski“ do druku przygotował i objaśnieniami zaopatrzył dr Marian T y r o w i c z. Lwów 1937. Str. 43.

Nr 3: Społeczeństwo polskie XII wieku i jego gospodarka. Wybrane ustępy z dzieła Stanisława S m o l k i „Mieszko Stary i jego wiek“ do druku przygotowała i objaśnieniami opatrzyła Ewa M a l e c z y ń s k a. Lwów 1937. Str. 40, mapa 1.

Wymogi programu gimnazjalnego w sprawie obowiązkowej lektury historycznej sprawiają nieraz wiele kłopotów nauczycielstwu. Wprawdzie mamy dość dużo popularnych broszur, a nawet cały szereg specjalnych biblioteczek popularnych, jednakowoż mały procent spośród tej masy wydawnictw zadawala nauczycieli historii. Najczęściej bowiem nie odpowiadają one celom szkolnym albo ze względu na treść wychodzącą poza ramy programu albo ze względu na wartość naukową lub formę językową. Toteż ogół nauczycieli z uznaniem powitał inicjatywę lwowsk. Sekcji Dydakt. P. T. H., która rozpoczęła publikację wyjątków najlepszych dzieł nauki polskiej. Prace te w całości są niedostępne dla młodzieży ze względu na wysoką ich cenę, wielkie rozmiary i brak objaśnień faktów, nazw lub pojęć zrozumiałych dla dorosłego inteligenta, ale nieznanych młodzieży. Wydawnictwo Sekcji Dydaktycznej usuwa te trudności. Przynosi uczniowi książkę o wysokiej wartości naukowej i literackiej, zaopatrzoną w odpowiednie objaśnienia, a przy tym bardzo tanią (cena 40 gr za egzemplarz umożliwia zakupienie jej także niezamożnym). Każdy zeszyt rozpoczynają uwagi wydawcy o działalności i twórczości naukowej autora, dzięki czemu jego osoba staje się bliższą młodzieży.

W Nr 1 p. T. U r b a ń s k i zestawił opisy zaślubin Bony i Zygmunta I, wjazdu Bony do Krakowa, gonitwy do pierścienia, żartów błazeńskich, przedstawienia na wolnym powietrzu, polowania na niedźwiedzia i na zakończenie umieścił charakterystykę królowej Bony. Barwne opisy dają uczniowi ciekawy i zwarty, chociaż niezupełny obraz życia dworskiego z czasów Zygmunta I.

Inna jest metoda pracy p. T y r o w i c z a. Zestawia on następujące wyjątki z dzieła prof. A s k e n a z e g o: opis nominacji ks. Józefa z r. 1806, stosunek Księcia do Napoleona, jego działalność jako dyktatora, a potem ministra wojny, zarys kampanii z lat 1809 i 1812, potem ciężką walkę z wątpiącymi w gwiazdę Napoleona rodakami i udział w bitwie narodów. Tak wybrane wyjątki wiąże wydawca własnymi słowami (dla odróżnienia drukowanymi kursywą) w harmonijną całość. Broszura obejmuje siedmiolecie brzemienne w doniosłe wypadki, w znacznej mierze młodzieży już znane z podręcznika lub wykładu nauczyciela. Wydaje mi się, że takie czasy należałoby dokładniej przedstawić, wiadomości młodzieży silniej pogłębić, a za to ramy chronologiczne wydawnictwa zacieśnić.

Niewątpliwie z wielkim uznaniem powitają szkoły Nr 3 „Biblioteki historycznej“. Zapełnia on bowiem przynajmniej częściowo dotkliwą lukę w naszych wydawnictwach dla młodzieży, powstałą wskutek nieuwzględnienia dziejów społecznych, gospodarczych i historii ustroju państwa. Dzieło prof. Smolki, znane z pięknego stylu i barwnego opowiadania, szczególnie nadaje się do spopularyzowania. Wydawczyni zadała sobie dużo trudu, aby ułatwić młodzieży korzystanie z książki. Do tego również celu służy załączona przejrzysta mapka. Nie objaśniono jednak, ani nie umieszczono na mapie miejscowości: Gąsawa i Ołobok. Nie wytłumaczono też znaczenia wyrazów: socha, radło, lemiesz, włóczyć rolę, nobilitacja, „martwa ręka“. Uczeń kl. II nie zna ich, ani nie znajdzie w objaśnieniach Balickiego i Maykowskiego, dołączonych do książki „Mówią wieki“.

Tadeusz Ladenberger.

Jan Parandowski. Wojna trojańska — opowiedziana dla młodzieży według Iliady Homera. Wyd. 2-ie. Lwów, Nakł. Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych, 1937, str. 78.

Fragmentaryczne potraktowanie dziejów powszechnych w programie gimnazjalnym, co wypłynęło z jego konstrukcji, jak również ujmowanie materiału w „obrazach“ na poziomie pierwszej i drugiej klasy wymagają koniecznie w pracy szkolnej lektury uzupełniającej. Brak jej daje się dotkliwie odczuć nauczycielowi, a domaganie się ze strony młodzieży popularnych książek historycznych jest wskaźnikiem, że lektura uzupełniająca stała się tak potrzebną pomocą naukową, jak mapa, ilustracja, tablica historyczna.

Dla kl. I posiadamy już dosyć zasobną biblioteczkę dzięki wydawnictwom „Filomaty“, Państw. Wyd. Książek Szkolnych we Lwowie itd. W bież. roku ukazało się 2. wydanie Wojny trojańskiej Jana Parandowskiego. Ma być ono lekturą uzupełniającą dla tematu postawionego w programie: „Obrazy z życia Greków w epoce Homera“. W podręcznikach powyższy temat jest opracowany na trzech do czterech stronicach, oczywiście na zapoznanie młodzieży z treścią Iliady nie ma miejsca i zgodnie z wytyczną programu nawet być nie powinno, a przecież bez uwzględnienia treści epopei, trudno uprzytomnić młodzieży, co to jest epoka Homera. W tym wypadku przychodzi z pomocą lektura uzupełniająca.

Iliada w książce Parandowskiego została ujęta w sześciu rozdziałach poprzedzonych wstępem, dwoma rozdziałami wprowadzającymi, zakończona wyjaśnieniem, co się stało z Troją. Treść Iliady opowiedziana przystępnie, ilustrowana ustępami tekstu. Pierwszy rozdział pt. „Achilles“ podaje treść pierwszej księgi Iliady; „Zdradziecka strzała“ — II—V księgi; „Hektor“ — VI—X księgi; „Patroklos“ — XI—XVIII księgi Iliady, brak w tym rozdziale opisu tarczy Achillesa, który doskonale nadaje się jako materiał dla rozwinięcia tematu: Obrazy z życia Greków; „Zemsta Achillesa“ — XXI—XXII księga; „Dwa pogrzeby“ — osnute na tle dwóch ostatnich ksiąg Iliady. Autor wydobył w tak wielkim skrócie obrazy najbardziej działające na wyobraźnię młodzieży: zatarg Agamemnona z Achillesem, pojedynek Menelausa z Parysem; pożegnanie Andromachy z Hektorem; walka Patroklosa z Hektorem; pojedynek Hektora z Achillesem; Priam w obozie Achillesa.

Dwa pierwsze rozdziały: „Porwanie Heleny“ i „Troja“ choć wprowadzają dobrze w akcję Iliady mają tę słabą stronę, że utrwalają w pojęciu młodzieży inny układ epopei, której początkiem byłoby porwanie Heleny i tego nie zmieni przypisek na początku 3. rozdziału. Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na parę usterek natury wychowawczej, na co autor książek dla młodzieży winien być wyjątkowo baczny. We wstępie przy omawianiu Grecji autor mówi, że na półwyspie „żyły ludy odwieczne nieznanego pochodzenia i języka, Grecy przyszli z północy“, a parę wierszy niżej czytamy: „te strony czekały dopiero na nich, jak dom oczekuje swego właściciela“, chyba nie leżało to w intencji autora podsuwanie młodzieży takiego punktu widzenia na podboje. Pierwszy rozdział kończy się słowami: „I tak wybuchła wojna z błahego powodu — o porwanie kobiety“. Czy tak należy tłumaczyć powód wojny grecko-trojańskiej? Helena była żoną i matką, przez porwanie jej Parys obraził uczucia rodzinne, zawiódł ufność Menelausa, naruszył prawo gościnności. Z drobniejszych usterek należałoby inaczej wyrazić myśl: „W tych czasach bogowie nieustannie brali udział w sprawach ludzkich“ (str. 22), „gardził Parysem“ osądza jego czyn „jako czyn głupca i łobuza“. Taki sposób wyrażania się nie ożywia stylu, a czyni go wulgarnym. Poza tymi usterkami książka godna polecenia, pozwoli młodzieży łatwiej zorientować się w pojęciu „epoka Homera“ — da młodzieży odpowiedź na wiele pytań, odciążając w pracy nauczyciela.

M. K-a.

Jeske Choiński T., Tiara i Korona. Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych 1937. Str. 139.

Jest to powieść historyczna osnuta na tle walki papieża Grzegorza VII z Henrykiem IV o inwestyturę. W powieści tej dobrze jest podmalowane tło dziejowe (np. stosunki polityczne w państwie Niemieckim) i obyczajowe epoki (życie i zwyczaje rycerstwa feudalnego). Na tym tle wyraźnie występują dwie zwalczające się wzajemnie indywidualności, dwa różno światopoglądy: Hildebrand i Henryk IV, idea kościoła i cesarstwa. Konflikt między tymi potęgami w toku powieści wzmaga się, szczytowym momentem jest pielgrzymka Henryka IV do Canossy, a następnie rozprawa jego ze zbuntowanymi wasalami w Niemczech. W epilogu podane są dalsze dzieje walki i pozagrobowe zwycięstwo ideałów Grzegorza VII: stworzenie karnej i potężnej organizacji kościelnej. Na takim podłożu historycznym rozwija się akcja powieści: dzieje miłości rycerza Bertolda z Meersburga, sojusznika i przyjaciela cesarza, do pięknej i pobożnej Judyty z Hohenau. Materiał historyczny jest wartościowy, gdyż w przystępnej i ciekawej formie podano tutaj takie trudne do zrozumienia dla młodzieży sprawy, jak „stosunki lenne“ lub „walka o inwestyturę“. Na zakończenie należy dodać, że przeróbka dla młodzieży znanej powieści Jeske Choińskiego została dokonana umiejętnie. Książkę tę można polecić jako lekturę uzupełniającą dla klasy drugiej gimnazjum nowego typu, zwłaszcza w zastosowaniu do następujących tematów programu: 1) Walka Grzegorza VII z Henrykiem IV, 2) Obyczaje rycerstwa feudalnego.

B. Z.

G i n a G o z z i S o r e l l i. Imperium. Manuale di cultura fascista. In confirmitá ai programmi 7 maggio 1936 XIV, Firenze 1936, str. 120.

Książka zawiera wiadomości o Włoszech współczesnych, poprzedzone krótkim wstępem historycznym. Obejmuje on pogląd na starożytne cesarstwo rzymskie i jego upadek, charakteryzuje wcale szeroko i objektywnie wpływy germańskie; renesans — wbrew oczekiwaniom — zbywa krótko, a erę napoleońską ocenia w następujących słowach: „Bonaparte był pochodzenia włoskiego. Przybył do Italii jako oswobodziciel... ale nadzieje położone w Napoleonie były próżne: oswobodziciele francuscy okazali się wkrótce władcami". Lapidarna charakterystyka „risorgimento" zamyka rozdział I. Rozdział II poświęcono dziejom Italii aż do wojny światowej włącznie. Książka przedstawia ustrój parlamentarny Włoch, podkreśla rodzące się dążenia nacjonalistyczne i początki ekspanzji kolonialnej, piętnuje destrukcyjne działanie socjalizmu, a wreszcie omawia „la triomfante nostra vittoria nel 1918". Rozdział III poświęcono historii faszyzmu, IV — odrodzeniu ekonomicznemu Italii faszystowskiej. Dalsze rozdziały obejmują kolejno: ustrój polityczny państwa faszystowskiego, jego administrację, sądownictwo, wojskowość, organizacje społeczne, prawodawstwo pracy, syndykaty i korporacje, rodzinę i jej stosunek do państwa, obowiązki obywatela względem ojczyzny, a wreszcie emigrację, kolonie i imperium. W dodatku podano wyliczenie ministerstw i ich kompetencji, oraz głównych urzędów państwowych i korporacyj, a nadto tekst karty „del lavoro" i statystykę związków faszystowskich.

Książka pisana żywo i z tym entuzjazmem, jaki daje mocna wiara w głoszone poglądy, porusza omawiane zjawiska z punktu widzenia ściśle faszystowskiego; stąd też nie zawsze obiektywnie. Dla samodzielnej myślowej pracy ucznia, dla jakichkolwiek własnych rozumowań czy wniosków, nie ma tu całkowicie miejsca; często natomiast uderza podręcznik w stronę uczuciową i odwołuje się do czynników emocjonalnych. Tak pojęta książka nie odpowiada zapewne naszym pojęciom o podręczniku do nauki o państwie współczesnym, ale nie należy zapominać, iż przeznaczona jest dla młodzieży o zupełnie innej niż nasza psychologii. Jeżeli z punktu widzenia metodycznego nie da podręcznik powyższy nauczycielowi polskiemu niczego nowego, może być przecież pożytecznym w jego ręku przy nauce o Włoszech faszystowskich w kl. IV, podając w sposób łatwy i przystępny szereg konkretnych wiadomości o niezaprzeczenie wielkiej, realnej pracy dokonanej przez faszyzm. Również starannie na kredowym papierze odbite ilustracje mogą stanowić pożyteczny materiał pomocniczy.

Ewa Maleczyńska

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Kopystiański Adrian dr. Muzea lwowskie a nauczanie historii w gimnazjum nowego typu. Lwów 1937, str. 23.

Opublikowany obecnie przez autora referat, wygłoszony na konferencji grupowej nauczycieli historii, odbytej we Lwowie w dniu 25 stycznia br., jest zwięzłym ujęciem tego odcinka dydaktyki historii, jakim jest zwiedzanie muzeów kryjących w sobie pamiątki treści historycznej. Problem zwiedzania muzeów uważa autor za niezwykle ważny środek pomocniczy i wskazuje, że odbywane w poprzednich latach zjazdy muzeologów polskich podkreślały dobitnie znaczenie tego faktu. Autor wykazuje, że wyzyskiwanie zbiorów muzealnych nie jest równoznaczne ze zwiedzaniem całego muzeum, gdzie ogrom eksponatów przytłacza uwagę uczniów. Należy — według autora — wybrać pewne partie zbiorów, pozostające w ścisłym związku z przerabianym w klasie materiałem. Z punktu regionalizmu w nauczaniu historii wywody autora są najzupełniej przekonywujące, istnieje jednakowoż wielka trudność, iż realizowany w ten sposób program historii w nowym gimnazjum może mieć miejsce tylko w wielkich ośrodkach kulturalnych, obfitujących w muzea. Za przykład bierze autor Lwów i jego zbiory i w dołączonych do referatu tablicach podaje przegląd eksponatów, znajdujących się w muzeach lwowskich, a mających związek z materiałem historycznym w gimnazjum. Główny nacisk kładzie autor na materiał ikonograficzny (w. XVIII i XIX), potem na zabytki kultury materialnej (np. meble), gospodarczej i na numizmata. Ilościowo najwięcej eksponatów przeznacza autor na klasy II i III, najmniej na IV. Tutaj uczniowie lwowscy mają się zapoznać jedynie z muzealiami, dotyczącymi dziejów Lwowa w okresie wojny światowej.

Karol Lewicki

Kramarz Walerian dr, Przegląd stosunków gospodarczych Wschodu, Grecji, Rzymu i wczesnego średniowiecza. Przemyśl 1936, str. 38. (Drukowane jako skrypt).

Przegląd stosunków gospodarczych świata starożytnego i wczesnego średniowiecza, wydany przez dra K. jako skrypt, spełnia do pewnego stopnia b. ważny postulat w nauczaniu historii w gimnazjach kupieckich. W szkołach tego typu używa się na razie podręczników (najczęściej Dąbrowskiego), przeznaczonych dla szkół ogólnokształcących i uwzględniających w małym stopniu zagadnienia historyczno-gospodarcze potrzebne dla szkół zawodowych wspomnianego typu. „Przegląd“ dra K. ma wypełnić — według życzenia autora — istniejącą lukę i to nie tylko w stosunku do gimnazjów kupieckich, ale i do gimnazjów ogólno-kształcących w wypadku szerszego ujmowania kwestii gospodarczych. W ten sposób trud dra K. idzie w dwojakim kierunku i życzyć by sobie należało, a nawet stawiać dziś jako ważki postulat, by dr K. dokończył zamierzonego dzieła, uwzględniając dalsze wieki. W ten sposób dałby się uchwycić szereg zagadnień gospodarczych, dotąd ukrytych między wierszami podręczników dla szkół ogólnokształcących i być może, że „Przegląd“ realizowany w dalszym ciągu dałby surogat (jakże potrzebnego!) podręcznika dla gimnazjów kupieckich. Jak się przedstawia „Przegląd“ pod względem treściowym? Najpierw ujmuje autor państwa starożytnego Wschodu, tj. Egipt, Babilonię i Fenicję, charakteryzując pokrótce stosunki gospodarcze każdego z nich. Więcej uwagi zwrócił autor na Grecję, wypośrodkowując problem wojen perskich, jako graniczny punkt życia gospodarczego Greków. I tak najpierw mamy omówienie organizacji gospodarki pierwotnych Greków: zamknięte gospodarstwo domowe, dalej rolnictwo (pasterstwo), potem handel (przeważnie morski), wreszcie rzemiosło, które po wojnach perskich podobnie jak handel i rolnictwo silnie wzrosło. Z miast podkreśla autor dzieje i zna-

czenie Aten. Wojna peloponeska i inne wojny domowe spowodowały upadek i klęskę polityki gospodarczej Greków, która zostanie wskrzeszona dopiero w epoce Aleksandra W. W dziejach Rzymu na tle porównawczym z Grecją, omawia autor stosunki gospodarcze w epoce republiki, dalej rozkwit życia gospodarczego w epoce cesarstwa (głównie handel i przemysł), by zakończyć na rozkładzie i upadku gospodarczym imperium rzymskiego. Osobne krótkie rozdziały poświęcił autor Bizancjum i gospodarce Arabów. Na tym kończy się era starożytna i przechodzimy do wczesnego średniowiecza, gdzie mamy omówione w sposób ogólny życie gospodarcze tych czasów. Łącznie ze średniowieczem zostały potraktowane dzieje gospodarcze Polski pierwotnej do Mieszka I włącznie. W dalszym ciągu mamy omówione dzieje miast w Europie zachodniej, a to powstawanie miast, liczba ludności, życie rzemieślnicze (organizacja i znaczenie cechów), ubóstwo i zbytek wśród ludności, następnie organizacje kupieckie (gildie), handel i pieniądz. W licznych miejscach podaje autor dane liczbowe, pozwalające na wyciągnięcie szeregu wniosków. W ogólności „Przegląd“ dra K. cechuje wielka zwięzłość treści i bezpośredniość w podejściu do omawianych rzutowo zagadnień. Jako rzecz pomocnicza (na razie) staje się „Przegląd“ nieodzowną częścią podręcznika dla szkół ogólno-kształcących, a jako substrat przyszłego podręcznika dla gimnazjów kupieckich będzie aż do tego czasu spełniać swe zadanie.

Karol Lewicki

Natalia Gąsiorowska. Górnictwo i Hutnictwo w Polsce. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 160 + 2 mapki.

Praca ta jest pierwszym tomikiem z ciekawego cyklu „Ludzie i praca“, którego celem jest danie młodzieży szkolnej lektury pogłębiającej wiedzę fachową i wprowadzenie w świat pracy. W tej niewielkiej objętościowo pracy, autorka zaszczytnie znana ze swych cennych prac, w sposób prosty i przystępny, a jednocześnie ciekawy, ujmuje dzieje hutnictwa i górnictwa w Polsce.

Po przedstawieniu naszych bogactw kopalnych i porównaniu ich z zasobami światowymi, zajmuje się autorka rozwojem hutnictwa i górnictwa w Polsce przedrozborowej, omawiając kolejno kopalnie, warzelnie soli, kopalnie i huty ołowiu, srebra, miedzi, łomy marmuru, oraz górnictwo i hutnictwo żelaza.

Część drugą pracy poświęca autorka rozwojowi hutnictwa w Polsce porozbiorowej i współczesnej, zaznajamiając czytelnika z rozwojem wielkiego górniczo-hutniczego przemysłu w Królestwie Kongresowym, na Śląsku i w zaborze austriackim. Osobny rozdział traktuje o prawie górniczym i ustroju władz górniczych. Na zakończenie podaje autorka charakterystykę górnika i hutnika polskiego.

Na uznanie zasługuje podanie na końcu tomiku najważniejszej literatury przedmiotu. Cenna ta praca, pięknie wydana, bogato ilustrowana, uzupełniona 2 mapkami, wypełnia istniejącą w tej dziedzinie lukę i może być z pożytkiem przeczytana nie tylko przez młodzież, ale i dorosłych.

S. P.

Rychliński Stanisław. Warszawa jako stolica Polski. Warszawa, Wydawnictwo Biura ekonomicznego Zarządu miejskiego w mieście stołecznym Warszawie, 1936, str. 189 + 3 nlb.

Książka stanowi poważną i gruntowną pracę o Warszawie współczesnej. Omówiono kolejno: życie gospodarcze stolicy, a więc przemysł, handel, dochód społeczny, komunikację, kredyt, przy czym Warszawa traktowana jest z jednej strony sama w sobie jako specyficzne skupienie ludności, z drugiej jako ośrodek oddziaływania gospodarczego na resztę kraju. Dalsze rozdziały przedstawiają pod tym samym kątem widzenia ludność i życie gospodarcze. Książka stanowić będzie ważną pomoc w realizowaniu programu zagadnienia życia współczesnego. W pierwszej linii posłuży

oczywiście nauczycielowi stołecznemu, ale i dla szkół pozawarszawskich może mieć znaczenie, tak jako przykład ujmowania pewnych zagadnień jak ze względu na specjalną rolę miasta stołecznego. *E. M.*

Galiński Franciszek. Gawędy o Warszawie. Warszawa, Biblioteka Polska, 1937, str. 316.

Bogato ilustrowane, wytwornie wydane „Gawędy o Warszawie" stanowią nader cenną pozycję w popularnej historiografii regionalnej. Żywa narracja, umiejętność obrazowania, lekki styl, którym autor operuje, zbliżają do czytelnika historyczne oblicze stolicy. Po ogólnym wstępie z przeszłości Warszawy szkicuje autor poszczególne fragmenty miasta, odtwarzając ich dzieje, dając następnie uchwyt poszczególnych momentów przeszłości. Galiński nie poprzestaje na obrazie samej stolicy, włącza w krąg badań i opowiadania szereg miejscowości, ku którym wiodą warszawskie szosy.

„Gawędy o Warszawie", które popularyzują w sposób zręczny wyniki nowych badań z przeszłości Warszawy, stanowią interesującą lekturę dla młodzieży szkolnej, pozwolą się jej zapoznać w sposób łatwy i przyjemny z dziejami stolicy, z jej zabytkami, ich pochodzeniem, z życiem obyczajowym i kulturalnym minionych epok. Piękny materiał ilustracyjny, użyty do wyświetlań, stanowić może cenną pomoc dla wykładowcy. „Gawędy o Warszawie" są pożądane w każdej bibliotece szkolnej. *Z. K.*

Pomorze w przeszłości i teraźniejszości. Materiały dla prelegentów i organizujących akademie, odczyty, pogadanki itp. w czasie „Tygodnia Polskiego Związku Zachodniego". Warszawa, nakładem Polsk. Zw. Zachodniego, 1937. Str. 46.

Broszurka zawiera materiały treści krajoznawczej, historycznej, ludoznawczej i literackiej, tyczące Ziemi Pomorskiej, zebrane w celu wykorzystania ich dla budzenia zainteresowań tą ważną dzielnicą Polski, w okresie Tygodnia Pol. Zw. Zach.

Materiał historyczny, podany w artykule II pt. „Pomorze w przeszłości i teraźniejszości", ogranicza się do kilku ważniejszych faktów, wyjętych z okresu X—XV w., wykazujących polskość Pomorza i ucisk ludności pod rządami Zakonu Krzyżackiego. Ponadto przedstawiona została szerzej działalność germanizacyjna rządów pruskich Fryderyka II i Bismarka. Odnośnie do teraźniejszości, podany został krótki obraz rozwoju stosunków ludnościowych, gospodarczych i kulturalnych na Pomorzu od chwili powrotu tej ziemi na łono Macierzy.

Dla celów szkolnych nauczyciel historii wykorzystać może ustępy o rządach krzyżackich i pruskich jako uzupełnienie materiału lekcyjnego w kl. II i III.

Artykuł I pt. „Piękno Pomorza" posłużyć może jako wskazówka przy organizowaniu wycieczki szkolnej na Pomorze. *K. S.*

Kilarski Jan. Gdańsk. Wydawnictwo Polskie R. Wegnera. Poznań 1937, str. 252 + 4 mapki, rycin 276. (Cuda Polski).

Obszerne omówienie książki Kilarskiego o Gdańsku pomieszcza Kwartalnik Historyczny. Tu zwracamy uwagę że książka ta może i powinna znaleźć się w rękach polskiego ucznia na stopniu licealnym, nie powinno jednak braknąć tu i ówdzie objaśnień troskliwego nauczyciela, który będzie miał sposobność w niejednym szczególe uzupełnić treść książki tak w zakresie stosunków prawnych między Gdańskiem dawnym a Polską jako też i w zakresie wiadomości o stronie formalno-prawnej teraźniejszych spraw gdańsko-polskich. *M. D.*

Romanowski Tadeusz. Kowel i powiat kowelski. Krótki zarys historyczno-geograficzny. Kowel 1936, str. 113 + 3 nlb.

Wedle słów autora praca nie ma pretensji do zaliczenia jej w poczet prac o charakterze naukowym, a stanowi tylko krótkie zebranie wiado-

mości o Wołyniu, rozrzuconych po obszerniejszych dziełach, oraz charakterystykę obecnego stanu powiatu i miasta. Przeznaczona jest w pierwszej mierze dla uczącej się młodzieży. Autor podaje najpierw na 17 stronach krótką historię powiatu kowelskiego na tle dziejów Wołynia, następnie charakterystykę geograficzną tegoż powiatu, z uwzględnieniem danych statystycznych, życie organizacyjne, a w dalszych częściach historię i opis miast Kowla, Ratna i poszczególnych gmin. Książka wydana skromnie i, jak ze słów wstępu wynika, zmniejszona w stosunku do pierwotnych zamierzeń autora oraz pozbawiona przygotowanych już ilustracyj, szkiców i mapek, jest mimo tego pożytecznym nabytkiem w naszej literaturze regionalistycznej. *E. M.*

Opacki Józef. Powiat borszczowski. Opisowy przewodnik krajoznawczy. Borszczów. Nakładem Podolskiego Towarzystwa Krajoznawczego, 1936, str. 56.

Książka stanowi przewodnik przeznaczony dla zwiedzających i obejmuje oprócz informacyj praktycznych krótką charakterystykę ogólną powiatu (położenie, krajobraz, stosunki gospodarcze, historia i etnografia), a następnie szczegółowy opis powiatu wedle szlaków komunikacyjnych. Przewodnik jest dość bogato ilustrowany, nie usuwa jednak potrzeby szerszego nieco opracowania powiatu borszczowskiego z punktu widzenia miejscowej pracy szkolnej i oświatowej. *E. M.*

Ch. Rist, G. Birou, Ad. Landry (i inni). L'enseignement économique en France et à l'étranger. Paris, Librarie du Recueil Sirey, 1936, str. 262.

Książka powyższa została wydana z okazji 50-lecia czasopisma „Revue d'économique politique". W opracowaniu jej wzięło udział 20 autorów francuskich i obcych. Jak w każdej zbiorowej pracy uderza pewna niejednolitość w opracowaniu tematu odnośnie do poszczególnych państw. I ciekawe — ojczyzna „jubilata" Francja najbardziej zacieśniła temat, ograniczając się do omówienia w historii nauczania ekonomii tylko pracy prowadzonej przez wydziały prawa i szkoły pokrewne, jak np. Szkoła Nauk Politycznych, Instytut Statystyczny, pominęła zaś zupełnym milczeniem działalność wydziałów humanistycznych, np. na geografii.

Inne państwa podały obszerniejsze i bardziej szczegółowe sprawozdania.

Niemcy przy sprawozdaniu nakreśliły też nowe drogi swej specyficznej wiedzy ekonomicznej stwierdzając że: „W ramach reformy państwa niemieckiego w duchu narodowo-socjalistycznym buduje się też nowy ustrój gospodarczy, w którym państwo łączy swobodę z metodami przymusu dla stworzenia spoistości państwa". *K.*

Nölting Wilhelm Dr. Polen. Berlin. Kurt Wolff Verlag, 1936, str. 167. 128 fotografii.

Tom wydawnictwa „Świat w słowach i obrazach" poświęcony Polsce, wydany nader starannie, ma być rzeczową informacją o Polsce dzisiejszej dla niemieckiego czytelnika. Autor przystępuje do swego zadania z rzadkim u cudzoziemca przygotowaniem rzeczowym, stara się o możliwie obiektywne podejście do tematu. Materiał swój grupuje dr Nölting w VII rozdziałach rozmaitej objętości. W rozdziale I daje obraz „ziemi i narodu", w II stara się przedstawić „naród w rozwoju", w III charakteryzuje położenie gospodarcze Polski, w IV szkicuje w ogólnym zarysie jej wizerunek duchowy. Po sumarycznym skreśleniu przeszłości w rozdziale V, następuje bardzo piękny z sentymentem napisany rozdział VI poświęcony osobie Józefa Piłsudskiego. Kończy zaś autor 3-stronicowym epilogiem-rozdziałem VII, zatytułowanym „Rzut oka poza granice". W rozdziale tym, wychodząc z paktu nieagresji jako platformy współżycia dla uregulowania przyszłych stosunków obu narodów sąsiadujących, które „wyszły wreszcie z zatrutej sfery nieprzejednanej wrogości", rzuca niezmiernie ciekawe wskaźniki. Pisze tedy Nölting:

„Polska opinia publiczna przyswoiła sobie myśl znormalizowania swego współżycia z państwem niemieckim, a w Niemczech znikły również tanie przesądy, które nie licowały ani z własnościami ani ze stanowiskiem mocarstwowym tego państwa. Przeobrażone Niemcy współczesne mogą się zdobyć na zrozumienie nowoczesnej Polski". Choć autor zdaje sobie sprawę z wiekowych zadrażnień, które istniały na przestrzeni wieków między oboma narodami i doznały specjalnego nasilenia w XIX w., konkluduje jednak, że „szacunek" i „sprawiedliwość wzajemna" mogą stworzyć podstawę, dla stosunków, do których natura zmusza oba sąsiadujące państwa. „Nowe bezprawie" poruszyłoby sumienie świata podobnie jak polskie rozbiory. Po jednej i drugiej stronie „dosyć krwi się polało", a skoro Polska i Niemcy mają wspólną granicę — to trzeba się zdobyć obustronnie „na wolę dobrego sąsiedztwa, jeśli się chce uniknąć zła".

Trudno sądzić czy książka Nöltinga jest wyrazem powszechnej opinii niemieckiej, czy tylko samego autora. W każdym razie pracy tak postawionej należy się rejestracja ze strony polskiej historiografii.

Z. K.

Polen und seine Wirtschaft wyd. przez „Institut für Osteuropäische Wirtschaft" Königsberg Pr. 1937. 115 map i 60 str. tekstu.

Współczesna nauka niemiecka z właściwą sobie systematycznością i skrupulatnością stara się nadrobić zaniedbania lat ubiegłych i wypełnić luki w literaturze naukowej, zmierzającej do pogłębienia całokształtu problemów dzisiejszej rzeczywistości państwowej swoich sąsiadów.

Zainteresowania niemieckiego świata naukowego kierują się w szczególności ku sprawom wschodnio-europejskim. Zadania tego podjął się królewiecki Instytut dla badania zagadnień gospodarczych wschodniej Europy. Z jego warsztatu pracy wyszedł już szereg rozpraw, broszur i książek poświęconych sprawom polskim. Większość prac z tego zakresu zajmuje się przeważnie tematami jednostkowymi, specjalnymi. Szerokie masy czytelników III Rzeszy, interesujące się żywo z różnych względów problemami współczesnej Polski, odczuwają brak syntetycznej pracy w tej dziedzinie.

Książka „Polen und seine Wirtschaft" ma właśnie tę lukę wypełnić. Istotna treść pracy ujęta jest w oryginalną formę kartograficzną. Różnego rodzaju mapki, wykresy, kartogramy i diagramy grupują treść w sześciu zasadniczych rozdziałach. Pierwsza grupa mapek ma za zadanie uplastycznić czytelnikowi zasadnicze momenty w rozwoju dziejowym Polski przedrozbiorowej i współczesnej. Następne mapki przedstawiają rzeźbę, stan zalesienia, bogactwa mineralne, klimat, podział administracyjny i położenie Polski odrodzonej w Europie. Wszechstronnie, wyczerpująco i gruntownie został opracowany problem ludnościowy w współczesnym państwie polskim. Najwięcej miejsca poświęcono sprawom gospodarczym naszego państwa. W oparciu o najnowszy materiał statystyczny polski opracowali wydawcy szczegółowo całokształt zagadnień związanych z gospodarką rolną, przemysłem, handlem, komunikacją i stosunkami finansowo-kredytowymi. Osobny rozdział poświęcono naświetleniu kulturalnego życia współczesnej Polski. Zobrazowano stan naszego szkolnictwa z specjalnym wyszczególnieniem niemieckiego szkolnictwa mniejszościowego, oddano wiernie rozwój naszej radiofonii, filmu, prasy i ważniejszych instytucyj naukowo-kulturalnych. Dla dopełnienia przeglądu polskiego dorobku narodowo-państwowego scharakteryzowano w przekroju poprzecznym stan naszych sił zbrojnych lądowych, powietrznych i morskich.

Ścisłość rzeczowa, przejrzysta konstrukcja, prosta i celowa symbolika kartograficzna, zwięzłe objaśnienia, objektywizm w przedstawieniu składają się na główne zalety zacytowanej książki. Oddana w ręce przeciętnego czytelnika niemieckiego, nieobeznanego z polską rzeczywistością, spełni ona zapewne swą rolę, przyczyniając się do ugruntowania właściwej współpracy polsko-niemieckiej.

A. Ż.

S a l o m o n A l i c e. Heroische Frauen. Lebensbilder socialer Führerinnen. Zürich—Leipzig, Verlag für Recht u. Gesellschaft A.-G., 1936, str. 347.

Znana działaczka niemiecka, obecnie zresztą z Niemiec wydalona, twórczyni szkolnictwa społecznego i przewodnicząca Międzynarodowej Komisji szkół społecznych, opracowała 8 życiorysów wybitnych kobiet, pragnąc zarazem dać przekrój rozszerzającego się widnokręgu i możliwości pracy kobiety w społeczeństwie. Bezpośrednio sprawie kobiecej oddają się 2 z kobiet, których linię życia kreśli umiejętnie i wnikliwie autorka, Susan A. Anthony i Louise Otto Peters, inne działalnością swoją obejmują ogólniejsze dziedziny, ale i tu zamiary ich często obijają się o mur przesądów i przepisów prawnych, który zaledwie pracą całego życia udaje się im obalić, a może tylko nadkruszyć.

Czy będzie to wielka samarytanka Florence Nigthingale, czy wytrwała ofiarnica miłosierdzia Amalie Sieveknig, czy bojownica o zniesienie hańby i krzywdy prostytucji Josephine Butler, wszystkie one obok walki o ideały prowadzić muszą walkę o prawo kobiety do zabrania głosu publicznie. A w walce tej wszystkimi kierowała wewnętrzna potrzeba zaważenia na szali sprawiedliwości, obrony pokrzywdzonych, uświadomienia ran społecznych. Że mogły i umiały to czynić świadczą nazwiska Harriet Beecher-Stowe, Berty von Suttner i Englantyny Jebb. Można by spierać się z autorką, dlaczego ograniczyła się do tych 8 nazwisk, ale przyznać trzeba, że te, co są, stanowią każde dla siebie ciekawy odcinek historii. Życiorysy są opracowane starannie i napisane interesująco. Książka może oddać znaczne usługi, zwłaszcza w szkolnictwie żeńskim.

J. K.

N i e s i o ł o w s k i A n d r z e j Dr. Wychowanie społeczne. Biblioteczka Akcji Katolickiej. Nr 42. Poznań, b. r. Odbitka z „Pamiętnika, Studium". Str. 52.

Rozważania autora na temat „wychowania społecznego" przedstawione zostały II. Katolickiemu Studium w Wilnie, odbytemu w dn. 28. VIII. do 1. IX. 1936 i stąd znalazły się w „Pamiętniku" tego zjazdu. Wyraża się w nich pogląd obozu Akcji Katol. na kwestie współczesnego wychowania narodowego i katolickiego, przeciwstawiający się tendencjom pedagogicznym, wyrosłym na gruncie nowych ustrojów polityczno-państwowych. Celem wychowania społecznego jest „wprowadzenie Ewangelii do współżycia jednostek i grup społecznych", a realizowane ma być to zadanie zarówno przez „wychowawców społecznych", jak i specjalne środowiska i metody. Co rozumie autor przez „wychowawców społecznych" — trudno dociec, bo są do tej roli zdolni według niego tylko „wielcy przodownicy", których identyfikuje ze „świętymi", poza tym wychowanie społeczne — jego zdaniem — polega przede wszystkim na samowychowaniu. Co do środowisk wychowawczych stwierdza, że są nimi „każda instytucja, każde ognisko rodzinne, a niemniej i każde koło jakiejś organizacji", nie dowiadujemy się zatem i tu wiele nowego z zakresu głoszonej przez autora pedagogiki.

A jednak dla wychowawcy, a szczególnie historyka — koncepcja pedagogiczna dra N. mogłaby mieć doniosłe znaczenie praktyczne, gdyby była jaśniej wyrażona i nie tak ogólnikowo, jak jest niestety. Podłoże ideowe, na którym opiera się wykład „wychowania społecznego" jest zbyt wzniosłe, by sfery pedagogiczne nań się nie godziły, ale rozumowanie, wiodące do stosowania tych nowych haseł, winno być konsekwentniejsze i silniejsze. Jako przykład nie dość jasnej przejrzystości pojęć i nie dość ścisłego wyrażania swych poglądów przez autora — mogą służyć te zdania, w których dr N. przeciwstawiając „wychowanie moralne" „wychowaniu społecznemu" stwierdza, że różni je tylko „kwestia motywów, która już w skład wychowania społecznego nie wchodzi" (str. 4). Cztery zdania dalej akcentuje jednak, „że i dla wychowania społecznego motyw nie jest rzeczą obojętną", co sugeruje wątpliwość, czy jednak nie popełnia się tu logicz-

nego błędu przez rozróżnianie pojęć, których treść jest ta sama, choć zakresy wydają się być innymi.

Historyk może się specjalnie zainteresować wywodami autora z dwu względów: 1) między ustrojami politycznymi Europy współczesnej i komunizmem a wychowaniem młodzieży zachodzi — zdaniem autora — związek jak najściślejszy (konkluzja słuszna) i 2) dzieje kultury polskiej i obcej szczególnie pisma naszego Pawła Włodkowica z XV w. dają wiele materiału ideologicznego do analizy sprzęgnięcia się dwóch „alternatyw antagonistycznych“, jak pacyfizm i militaryzm. Przez alternatywy, których wymienia autor dziesięć w pięciu przeciwstawnych parach (np. syndykalizm-kolektywizm, liberalizm-koercjonizm itd.) rozumie on pewne najistotniejsze ideały, „między którymi toczy się dziś walka“ (str. 8). Także historyczną przede wszystkim genezę podkreśla dr N. w procesie związania chrześcijaństwa (od momentu zwycięstwa nad Rzymem pogańskim) z organizacją państwową, w czym widzi połączenie idei wolności z ideą koercjonizmu (przymusu). Trudno jednak z punktu widzenia historycznego zgodzić się ze zdaniem, że „wojna religijna jest w każdym razie czymś wznioślejszym niż wojna o interesy handlowe“, ponieważ wiadomym jest, że wojny (a więc działania militarne i na użyciu siły oparte) religijne czy to w starożytnej Helladzie, czy w średniowieczu („wojny święte“ Arabów), czy zmaganie się obozu katolickiego z protestantyzmem w XVI i XVII w. nie toczyły się li tylko dla zwycięstwa danego światopoglądu religijnego (co możnaby uważać za cel „wznioślejszy“), ale dla wielu innych przyczyn, wśród których gospodarcze bądź też polityczne, (np. rywalizacja Habsburgów z Walezjuszami), bezsprzecznie wysuwały się na czoło. Wreszcie wielkiej znajomości dziejów i ewolucji zarówno doktryn socjalnych, jak i ustrojów politycznych wymaga wspomniane już zestawienie przez autora pięć par „alternatyw wychowania społecznego“, które są odbiciem „walk ideologicznych“: indywidualizm — kolektywizm; utylitaryzm — idealizm, militaryzm — pacyfizm, liberalizm — koercjonizm; wkońcu laicyzm i teokratyzm.

Godzi się także zauważyć, że wartość wywodów autora zyskałaby poważnie na tym, gdyby poparta była ona odsyłaczami do obszerniejszego zasobu dzieł z teorii wychowania społecznego, których niemało jest i w naszej literaturze i w obcej. Tymczasem poza paroma tytułami cytowanymi przygodnie — nie znajdujemy w rozprawie odbicia stosunku pedagogiki do tego arcyważnego problemu. A szkoda, bo w nim istotnie tkwi klucz do rozwiązania „przesilenia moralnego“, które pogłębia się coraz bardziej w świecie dzisiejszym.

M. Tyrowicz

Mann Henryk, Młodość króla Henryka IV. Warszawa, Rój, 1936. T. I—II. Str. 306, 310.

Reportaż historyczny Manna, wybitnego literata niemieckiego, który opuścić musiał III Rzeszę, został osnuty na tle Francji XVI-wiecznej i ma na celu nakreślenie ewolucji króla Nawarry, późniejszego Henryka IV, którego po wielu wstrząsających i krwawych etapach fala dziejowa wyniosła na tron Francji. Autor posługuje się swoistą techniką — granice faktów spływają z intuicją pozostawiając pole fantazji. W opowiadanie wplecione są wzorem powieści historycznej skomponowane dialogi dla wyjaśnienia sytuacji, dosadniejszego określenia osób działających, jako też dla wyłączenia zwalniającego momentu przedstawienia wydarzeń, które mogłyby zepsuć jednolitość akcji. Metoda ta, bez kwestii, ożywia tok opowiadania i stanowi niezawodny chwyt literacki, ale kryje też w sobie poważne niebezpieczeństwo zamącenia historycznego klimatu przez zbyteczne uwspółcześnienie stanów uczuciowych i wrażeniowych, wymaga bowiem nie tylko gruntownej znajomości zaszłych wydarzeń, ale i specjalnego wczucia się w daną epokę. I pod tym względem opowieść Manna nie jest wolną od zarzutów. Dla nadania pewnego kolorytu kończy autor każdy rozdział wtrętem źródłowym pt. „Morał“ (Morale) podanym w nowoczesnej francuszczyźnie, którego proweniencji bliżej nie określa.

Czasy, na które wypadła młodość Henryka IV, są pełne tragicznych powikłań i dramatycznych przewrotów — jest to okres walk religijnych tchnących grozą, jak noc św. Bartłomieja, lub napiętnowanych ohydą — jak trucicielskie zakusy na dworze Katarzyny Medycejskiej. Właśnie na tle tym olbrzymieje postać bohatera-humanisty, który kocha ludzkość. Obojętnym dlań, czy Francja będzie katolicka, czy protestancka byle by była potężna i poddanym było w niej dobrze. Dzieło Manna obfituje w masę wiadomości, nie tylko utrwala w pamięci rozmaite szczegóły, ale wiąże je w całość łańcuchem przyczynowości i skutków, daje obraz epoki ożywiony talentem narratorskim. Dla polskiego czytelnika specjalnie interesującą jest postać Henryka III, króla polskiego Henryka Walezjusza, jego środowisko i dwór. „Epizod polski" jest tylko zaznaczony, potraktowany mimochodem, na równi z planami mariażowymi odnoszącymi się do Elżbiety angielskiej, jednakowo trudno się oprzeć uczuciu zadowolenia, że panowanie monarchy o tak małych wartościach osobistych i tak niedostosowanego do polskich warunków — tak szybko dobiegła kresu.

„Młodość Króla Henryka IV" zaciekawia czytelnika mnogością wydarzeń, pełnych egzotyzmu i ekstremów, autor sam jest oszołomiony ich obfitością, tak że niejednokrotnie zdają się rozsadzać ramy opowieści, zwłaszcza że należyte ich skoordynowanie utrudnia uwspółcześniony punkt wyjścia, z drugiej strony jednak potęguje tempo i tok opowieści. Mann odnosi się do wydarzeń jak do przeżyć osobistych, poszczególne momenty oddaje z rozmaitym nasileniem — nie zawsze pewnie rozmieszczając cienie i światła, tak że niektóre fragmenty wychodzą silnie przejaskrawione. Ale książka fascynuje czytelnika i samym tematem i pewnymi niedomówieniami wiążącymi się z chwilą obecną. Z niesłabnącym zainteresowaniem śledzi czytelnik poszczególne epizody rzucone na ekran dziejowy w wyrazistym skrócie poprzez karty dwóch obszernych tomów.

Bolączką tego ze wszech miar zasługującego wydawnictwa jest przekład, którego błędy trudno położyć na karb chochlika drukarskiego, jak np. stale używane „mój księciu" zamiast książę i wiele innych. *Z. K.*

Neumann Alfred, Nowy Cezar. Warszawa, Rój, 1937, str. 718.

Opowieść biograficzną osnutą na tle dziejów nowego cezara — Napoleona III doprowadza autor do momentu zamachu stanu z 2 XII 1851 i kończy pacyfikacją Paryża z dnia 3 grudnia 1851. Celem niemieckiego literata jest nakreślenie ewolucji Ludwika Napoleona, pchniętego w wir wydarzeń przez mit napoleoński, który przylgnął doń niczem „koszula Nessusa" i zmusił do wysiłków w kierunku realizacji idei cezaryzmu — wskrzeszenia cesarstwa. Powoli po szeregu klęsk i niepowodzeń wrębuje się Ludwik Napoleon w szlak historii, spełnia wreszcie rolę, ku której parł go nie zew krwi, gdyż motyw nielegalnego pochodzenia syna Hortenzji, małżonki Napoleonowego brata Ludwika, króla holenderskiego, przewija się wielokrotnie przez karty książki, ale tradycja Bonapartych, gorliwie pielęgnowana przez jego matkę i poniekąd mu wszczepiona, oraz jego własna ambicja. Idea cezariańska stała się przewodnim motorem poczynań Ludwika Napoleona, który sprzęża wszystkie siły do jej realizacji, a realizuje ją cierpliwością, posiadłszy kunszt czekania, przetrwania do odpowiedniej chwili. Konkluzje swe wkłada autor w usta szczerego republikanina, nauczyciela Ludwika Napoleona, Le Basa, który opuszcza swego ucznia po pożegnalnym exposé w szczytowym momencie powodzenia: „Musi istnieć jakaś siła odziedziczona, która nawet dziecko bez polotu potrafi utrzymać w rozpędzie zamierzonego przeznaczenia... Albowiem ty nie jesteś Cezarem, mienisz się nim tylko... Jak to się stało, że tak świetnie się dopasowały potrzeba ładu i rozsądku w narodzie, ze świadomym pędem twojej egzystencji — to jedynie szyderczy kompromis historii. Zjawiłeś się w przedziwnie odpowiedniej chwili... a przezorna historia przywdziała cię — skończenie nie napoleońskiego człowieka, obdarzonego tylko wielkim imieniem — w mundur napoleoński i naród zaczął wierzyć w zmartwychwstanie. Pojednaliście się w kompromisie nieprawdziwego bonapartyzmu", który za-

ciąży nad Europą i doprowadzi do katastrofy dzięki rozbudzonemu przerostowi nacjonalizmu nad ideami humanizmu. Autor stara się podmalować polityczne i socjalne tło wydarzeń przez wprowadzenie w tok opowieści szeregu postaci symbolizujących rozmaite ideologiczne i polityczne kierunki — oraz dąży do przedstawienia narastania poszczególnych prądów owej epoki — nie udaje mu się to jednak — postacie uboczne wychodzą na ogół blado, robią wrażenie marionetek, które nieśmiało poruszają się w zakreślonych przez autora ramach. Za najbardziej udane należy uważać utrwalenie poszczególnych momentów emocjonalnych, jak ucieczka braci po nieudanym zamachu włoskim i śmierć starszego brata Ludwika Napoleona, ostatnie chwile królowej Hortenzji, pobyt w twierdzy w Ham itp.

Przekład polski jest na ogół poprawny pomimo nie zawsze szczęśliwie zastosowanych nowotworów językowych (wypieśnić itp.). Pożądane byłyby objaśnienie dla polskiego czytelnika analogij użytych przez autora, jak np. fałszywy Szlemil, które nie przedstawiają trudności dla niemieckiej publiczności. — Książka Neumanna napisana potoczyście zapoznaje czytelnika z epoką poprzedzającą II Cesarstwo, autor wykazuje obeznanie z odnośną literaturą choć na konstrukcji jego zaznacza się bez kwestii uwspółcześnione podejście i bardzo silnie podkreślona tendencja do aktualizacji zjawisk historycznych. Niewątpliwie autor zostaje pod sugestią modnej obecnie koncepcji cezaryzmu i państw totalnych. *Z. K.*

Thompson I M. Robespierre. Warszawa, I. Przeworski, 1937. T. I. Str. 438.

Autor, profesor historii Francji w uniwersytecie oxfordzkim opracował biografię wielkiego wodza rewolucji na podstawie rozpatrzenia materiału źródłowego (korespondencji, enuncjacji i dokumentów) przy równoczesnym uwzględnieniu wyników literatury popularyzatorskiej, politycznej i naukowej. Daje nader ciekawy syntetycznie ujęty wycinek z dziejów wielkiego przełomu rewolucyjnego, wyposażony w całą aparaturę naukową historycznej metody badania. Pomimo zewnętrznych pozorów wydawnictwa, barwności stylu i lekkości narracji, które czynią lekturę pociągającą, dzieło prof. Thompsona wytrzymuje kryteria naukowej oceny i jest dalekie od popularnego obecnie rodzaju beletrystyki historycznej. Autor nie kieruje się też tak charakterystycznymi dla beletrystyki historycznej psychologicznymi dociekaniami dla wytyczenia motorów pewnych pociągnięć danej postaci historycznej, nie dąży do uzasadnienia swojej, *a priori* powziętej koncepcji przykrojonym i dobranym materiałem źródłowym. Thompson kreśli zarys ewolucji Robespierre'a i jego osiągnięć na podstawie krytycznie skonfrontowanych materiałów historycznych na szeroko podmalowanym tle ówczesnych wydarzeń, do których odnosi się z całą bezstronnością z dala stojącego badacza. W 10 rozdziałach w tomie I rozpatruje autor poszczególne fazy życia Robespierre'a, nieprzekupnego, surowego dla siebie i innych, nie uznającego kompromisów przez całe życie. Dzieje jego szkicuje Thompson od lat wczesnej młodości, po przez zaczątki kariery prawniczej — przechodzi do pierwszych występów na arenie politycznej młodego deputowanego z Arras, przedstawiając w chronologicznej kolejności występy polityczne, podając wnikliwej ocenie rozmaite enuncjacje. Podkreśla autor ewolucję pojęć Robespierre'a w łączności z ewolucją nabrzmiewającego ruchu rewolucyjnego, która doprowadzi w nieubłaganej konsekwencji do rozgrywki Robespierre'a z Żyrondą o władzę, jako szczytowym punktem. Dramatyczny akord finalny, to zwycięstwo Robespierre'a, uwieńczone krwawą realizacją postulatu stracenia króla, stawianego przez Robespierre'a, który uprzednio występował jako przeciwnik kary śmierci.

Zobrazowanie poszczególnych faz rewolucji sprzęgniętej w swym rozwoju z postacią swego proroka — to fascynująca lektura nie tylko dla historyka specjalisty, ale i dla laika — to doskonałe wprowadzenie kształcącej się młodzieży w wielki przełom polityczny, scharakteryzowany

przez autora jako wypływ rewolucyjnego ducha narodu francuskiego, który tak silnie zaważył na umysłowości europejskiej, a specjalnie żywym echem odezwał się w dziejach Rzplitej Polskiej.

Bardzo cenne jest dla badacza podane na wstępie obszerne zestawienie, omówienie i krytyczne sklasyfikowanie ówczesnych źródeł i materiałów. Uwzględnia tu też autor obok naukowych publikacje popularyzatorskie i polityczne wskazując na rozmaite nasilenie badań w różnych epokach jako też na przeobrażenia poglądów na rewolucję i jej leaderów, podlegających rozmaitym wahaniom na przestrzeni lat 140 w związku ze zmieniającym się obrazem politycznym i każdoczesnymi, aktualnymi zagadnieniami chwili, które znalazły swój wyraz w różnorodnym nastawieniu i podejściu rozmaitych badaczy, popularyzatorów i polityków, którzy przerzucali się od apologii do piętnowania, od gloryfikacji do odbrązowania, gdzie momenty historyczne częstokroć służyły jako atuty odpowiedniej propagandy politycznej. Pomimo pogłębienia badań historycznych — ogłoszenia oryginalnych tekstów źródłowych — jako podstawy badań, czynnik ten i w dobie dzisiejszej nie został zupełnie wyeliminowany i osoba Robespierre'a jest w dalszym ciągu przedmiotem spornych ocen.

Dorobek polski z badań nad Robespierre'm nie został uwzględniony w dziele angielskim, (poza ogłoszoną po francusku publikacją Mansuy „Robespierre vu de Pologne"), przedstawiał bowiem poważne trudności językowe. Szkoda tylko, że braku tego nie uzupełniono przy wydaniu przekładu, zwłaszcza, że wydawnictwo ma pod tym względem zasługi, np. uwzględnienie opuszczonych poloników przy poprzednio opublikowanym przekładzie listów Napoleona do Marii Ludwiki, które pominięte zostały we francuskiej edycji. Było by wskazane zwrócić uwagę polskiego czytelnika na „Historię Rewolucji Francuskiej" Szelągowskiego, w której osoba „Nieprzekupnego" zajmuje poczesne miejsce; scharakteryzowany został przez autora jako wyraziciel reakcji narodowo francuskiej przeciw wpływom cudzoziemskim, będący dziś jeszcze poniekąd poza obrębem urzędowej tradycji trzeciej republiki. Przekład sumiennej i ciekawej biografii Robespierr'a stanowi bardzo cenną pozycję, zaznaczyć jednak należy, że tłumaczenie nie stoi na wyżynie. *Z. K.*

Berent Wacław. Diogenes w kontuszu. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1937, str. 229.

Twórczość Berenta, rozpięta na historycznym podłożu wytworzyła swoisty rodzaj gawędy historycznej. Rodzaj ten był w ogniu krytyki literackiej już po ukazaniu się „Nurtu", pierwszej pracy tego pokroju. Rozgorzała też wtórnie dyskusja nad „Diogenesem w Kontuszu", który wiąże się poniekąd z „Nurtem", gdyż umiejscowiony jest również w ostatniej dobie chylącej się do upadku Polski przedrozbiorowej i w pierwszych momentach po jej upadku. Autor wprowadza też pewne nawiązania do postaci skreślonych w Nurcie, aczkolwiek nie ma bezpośredniej łączności tematowej. Tłem działalności tzw. Diogenesa w Kontuszu, który przewija się anonimowo przez karty książki i dopiero w ostatnim fragmencie demaskuje się jako kanonik Jezierski z Kuźnicy Kołłątajowskiej — jest Polska z doby Wielkiego Sejmu. Społeczeństwo, nastroje, wydarzenia, osoby działające, zespoły przez nich w ruch wprawione, uchwycone w ostrym bardzo szkicu charakterystycznym, czasem nawet karykaturalnym, wiążą się w swoisty obraz onej epoki, narzucający się czytelnikowi z przedziwną ekspresją. Część pierwsza to wedle zamierzeń autora „opowieść o narodzinach literatów polskich, „wśród których prym wiedzie ów zapoznany kanonik Jezierski, dyktator opinii publicznej, część druga — to opowieść o zaraniu polskiej inteligencji krajowej", która powstała w onej dobie jako warstwa odnowicieli narodu polskiego. Opowieści Berenta dają obraz fascynujący czytelnika niekiedy śmiałością rysunku i rzutu, lektura jednak wymaga myślowego wysiłku i orientacji w zbyt może subiektywnych ujęciach autora, nie zawsze pozostających w zgodzie w dotychczas przyjętymi sądami historii. *Z. K.*

Wśród czasopism

Przegląd czasopism polskich.

Ostatnie numery czasopism nauczycielskich przynoszą przede wszystkim z okazji ukończenia pierwszego czterolecia pracy, rozprawki i artykuły, rozstrząsające sprawę wyników nauczania w zakresie historii w obrębie nowego gimnazjum, a w związku z tym i pod tym kątem widzenia oceniają „Program“ i stosowane metody nauczania. Ponadto krytyka „Programu“ gimnazjalnego będzie rozpatrywana i ze względu na przygotowanie do ujmowania „zagadnień życia współczesnego“ w liceum, przy czym nie braknie też już pierwszych, przedwczesnych może jeszcze, prób oceny tego ostatniego. Z tej samej przyczyny, a ponadto jeszcze i z powodu reedycji podręczników do klasy I gimn., żywo komentowana będzie bezpośrednio z metodami pracy związana sprawa podręczników historii i lektury pomocniczej. Na praktyce oparty materiał dowodowy uzupełniają obrazy 3 odbytych lekcyj, z których sprawozdanie złożyli nam reżyserzy-nauczyciele.

Ocena programu pod kątem metod pracy i wyników nauczania.

W szkole powszechnej:

Józef Milenkiewicz (Wilno): „Przygotowanie dziecka do nauki historii“. (Przyjaciel Szkoły“, Poznań, 1. IX. 1937. R. XVI, Nr 13, str. 499—505). Autor, po powołaniu się na trójstopniowość w potraktowaniu nauki historii przez nowy „Program“ szkoły powszechnej, zajmuje się omówieniem zadania, jakie ciąży przede wszystkim na nauczycielu w obrębie godzin języka polskiego, który w pierwszych latach stanowi ośrodek nauczania, obejmując swym zakresem naukę o rzeczach i naukę rzeczy ojczystych, czyli przygotowawczy materiał historyczny“ (str. 500). W związku z tym przytacza autor wstępny materiał historyczny, przypadający na dwa pierwsze etapy nauczania, tj. realizowany w klasach I—IV włącznie, wskazując na to, że punktem wyjścia dla wszelkich rozważań historycznych jest najbliższe otoczenie dziecka. To jest ta podstawa, na której ma się wznieść przyszły gmach wiedzy historycznej, budowanej na coraz szerszych kręgach. Na tym tle nauczyciel ma wyjaśnić szereg najprostszych pojęć niezbędnych przy nauce historii, przy czym współdziałać mają przedmioty inne, takie, jak geografia, rachunki itp., posługujące się również tymi pojęciami. Autor podkreśla celowość pracy jedynie w oparciu o konkretne dane z najbliższego otoczenia oraz czerpanie materiału z teraźniejszości dostępnej dziecku, dawanej w obrazach, od których jedynie powoli można się odwoływać do tego, „co było dawniej“. Dla tego celu punkt wyjścia mają stanowić przedmioty codziennego użytku i historia własna dziecka. Olbrzymie znaczenie mają również — zdaniem autora — wycieczki w najbliższą okolicę, które też mają zapoznać z zabytkami i terenem wydarzeń historycznych, przy czym do przeszłości sięgać można jedynie w zestawieniach, podstawą których będzie najbardziej dostępne i zrozumiałe wydarzenie zaczerpnięte z najbliższego środowiska dziecka.

Odnośnie do metod pracy stosowanych na terenie szkoły powszechnej wypowiada się Marian Kapelczak (Rydzyna) w artykule pt.: „Kilka uwag na temat nauczania historii“. („Przyjaciel Szkoły“, Poznań 15. IX. 1937, R. XVI, Nr 14, str. 533—539). Pierwszym zagadnieniem omawianym tu przez autora jest sprawa aktualizacji, jej zrozumienia i stosowania w szkole. Celem powyższych uwag jest wskazanie, że zakres aktualizowania z punktu widzenia uczniów jest znacznie ciaśniejszy niż z punktu widzenia nauczyciela i uwspółcześnianie jedynie wtedy jest celowe i pożyteczne, jeżeli nawiązuje do wydarzeń przeżytych, doświadczonych lub zaobserwowanych przez uczniów. Dla poparcia tych

słów przytacza autor kilka przykładów błędnego aktualizowania, a to a) ze względu na żywy dla nauczyciela, a dawno już miniony i złączony w umyśle ucznia z przeszłością moment czasowy (przy omawianiu np. legionów), lub b) ze względu na błędnie ujęte podobieństwo rzeczowe dwóch lub więcej wydarzeń historycznych, oraz c) kilka trafnych przykładów rozwiązania tego problemu. Następnie wskazuje na rolę, jaką może aktualizacja odegrać i na samorzutne jej próby pochodzące od uczniów. Drugim zagadnieniem omawianym przez autora jest sprawa wyzyskania środowiska w nauce historii. W oparciu o ojczystą Rydzynę, po powołaniu się na odpowiednie cytaty z „Programu", rzuca kilka wskazówek tłumaczących, jak i do jakich celów można wyzyskać położenie i zabytki wspomnianej miejscowości w zależności od trzech szczebli nauczania, przy uwzględnieniu rezultatów badań wskazujących na to, że na szczeblu I przede wszystkim dominującą rolę odgrywa czynnik emocjonalny, na szczeblu II oprócz niego pojawia się już i czynnik poznawczy, a szczebel III — to oba pierwsze, do których dochodzi jeszcze nastawienie praktyczne i utylitarne. Po wykazaniu roli czynnika lokalnego i regionalnego w nauczaniu historii przechodzi autor do omówienia sposobów organizowania nauki cichej, którą uważa za idealną formę nauczania, ponieważ pobudza ona ucznia do aktywności, samodzielności i twórczości uwzględniając tym samym postulat indywidualizacji pracy. Rolę, jaka przypada w udziele nauce cichej obok nauczania głośnego ujmuje autor z dwojakiego punktu widzenia w zależności od celu, do którego spełnienia była powołana: 1) jako przygotowanie ucznia „do przyjęcia nowych wiadomości na lekcji" i 2) jako „praktyczne zastosowanie, utrwalenie, pogłębienie lub rozszerzenie wiadomości nabytych na lekcji". W związku z tym przedstawia trzy różne rodzaje stosowania nauki cichej w historii, a to: a) czytania rozdziału z podręcznika lub lektury uzupełniającej, b) ustnego lub pisemnego opracowania materiału przerobionego, czy też lektury i wreszcie c) usprawnienia techniczno-artystycznego w zastosowaniu do historii. W ostatniej części artykułu, która została poświęcona zilustrowaniu przykładami powyższych wywodów, spotykamy sprawozdanie z lekcyj prowadzonych w myśl trzech powyższych wskazań.

W czteroletnim gimnazjum:

Najdobitniej sprawę niedociągnięć „Programu" w dziedzinie: a) realizowania postulatu praktyczności, b) wychowania państwowo-obywatelskiego, (kwestii — wychowanie państwowe czy narodowe), c) wyrobienia u młodzieży poglądu na świat, d) metody przekrojowo-obrazowej, e) podziału materiału historycznego i f) osiąganych wyników — przedstawił na podstawie czterech lat praktyki Władysław Kowalenko (Poznań) w rozprawce pt.: „Uwagi na tle programu i wyników nauczania historii w gimnazjum", zamieszczonej na łamach „Muzeum" (Lwów, październik 1937, R. LII, z. 3, str. 138—147). Na wstępie autor stwierdza, że celem nowego „Programu" szkolnego było przysposobienie młodzieży do życia, a więc kierunek czysto praktyczny, wypowiadający walkę rzekomej teoretyczności dawnego, ośmioklasowego gimnazjum. Tymczasem 4 lata doświadczeń nie wykazały — zdaniem autora — u absolwentów nowego gimnazjum pod tym względem zmiany na korzyść, lecz przeciwnie okazuje się, że są oni jeszcze bardziej niepewni niż dawni uczniowie po ukończeniu klasy VI. Nadal też obserwujemy masowy pęd ku dalszej nauce w liceum, ponieważ praktyka wykazała, że cztery lata nauki są dla młodzieży w wieku lat 12—16 okresem zbyt krótkim, by przysposobić ją do pełnienia choćby najskromniesjzych funkcyj państwowych lub społecznych. Następnie przechodzi autor do rozważania drugiej kwestii, a to — jeśli tak można powiedzieć — celu dydaktycznego zreformowanego gimnazjum, którym jest w myśl słów „Programu": „Polska i jej kultura", przy czym budowa tego gmachu opiera się na fundamentach abstrakcyjnych, bo na bazie ideałów ogólno-ludzkich i obywatelsko-państwowych. W takim ujęciu dopatruje się

autor rozprawki zasadniczego błędu, gdyż punktem wyjścia winien być najbliższy uczniowi naród polski, a dopiero później jego twór — państwo. Wychowanie państwowo - obywatelskie pozbawione podstawy narodowej, nie pogłębione świadomością narodową, musiało zawieść, gdyż zostało zawieszone w próżni. W związku z tym pozostało też jednostronne ujęcie dziejów Polski przez podkreślenie momentów pozytywnych. Tego rodzaju selekcja kryje w sobie jednak wielkie niebezpieczeństwo nie tylko ze względu na wypaczenie obrazu przeszłości, lecz też przede wszystkim dlatego, że nie pozwala wykorzystać momentów o niezaprzeczenie wysokiej wartości pedagogicznej i ostrzegającej. Idąc dalej po tej linii rozumowania dochodzi autor w dalszym ciągu do stwierdzenia wadliwego potraktowania przez „Program“ historii powszechnej, z którą tak integralnie wiążą się losy Polski. Znajomość historii mająca stworzyć „podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia Polski“ ma stać się tworzywem światopoglądu młodzieży, a wyrobienie jego uniemożliwia poznanie zaledwie kilku tylko momentów z dziejów powszechnych, uznanych za najważniejsze. Błąd ten zakradł się i do programu liceum typu matematyczno-fizycznego. Niemożliwość ogarnięcia przez młodzież historii leży też jeszcze i w samym sposobie ujmowania jej. W dwu pierwszych latach nauczania w nowym gimnazjum nie może być jeszcze mowy o kursie systematycznym, lecz jedynie podaje się okruchy wiedzy w obrazach i przekrojach, przy czym wyeliminowana została z kursu zupełnie prehistoria. „Obrazy jednak nie dają dostatecznego pojęcia ani o ewolucji, ani o ciągłości dziejów i stanowczo nie wystarczają dla wyrobienia w klasach I i II zrozumienia życia w rozwoju dziejowym, jego najpoważniejszych form zbiorowych, tudzież nie przygotowują do historycznego ujmowania faktów“ (str. 144). Właśnie metody historyczne stosować więc można dopiero w klasie III i drugim półroczu klasy IV. Klasa I metodą pracy została włączona raczej w obręb szkoły powszechnej niż gimnazjum. Również i nagromadzenie materiału, zwłaszcza w klasach I (17 stuleci) i II od występowania Polski na widowni dziejowej do Jana III Sobieskiego włącznie (700 lat) staje się przyczyną ich fragmentarycznego i epizodycznego traktowania. Sam podział historii budzi również w autorze poważne zastrzeżenia. Przeniesienie wczesnego średniowiecza do kursu historii starożytnej, łącznie z wystąpieniem i omawianiem Słowian uważa za niekorzystne, gdyż wiąże się ono bezpośrednio z materiałem klasy II, tj. z początkami Państwa Polskiego. Najkorzystniej przedstawia się pod tym względem materiał kl. III (200 lat), gdzie też nie tak po macoszemu potraktowano dzieje powszechne. Egzamin zdawany przez abiturientów klasy IV wykazał kruchość i znikomość ich wiedzy historycznej, nabytej w ciągu czterech lat, przy czym najgorzej przedstawia się sprawa materiału klasy I, a więc dziejów starożytnych. Przerost materiału, nagle zmienione metody pracy, nadmierne dążenie do ułatwienia pracy młodzieży spowodowały, że młodzież opuszcza dziś mury gimnazjum ze znacznie słabszym przygotowaniem, niż je otrzymywała w analogicznych klasach dawnego, ośmioklasowego gimnazjum.

W liceum:

A. T—c k i: „O programach historii w liceum“. Artykuł o powyższym tytule, który ukazał się jako wstępny w czasopiśmie pt. „B i u l e t y n p o l s k o - u k r a i ń s k i“. (Warszawa, 17 października 1937, Nr 38 (229), str. 425—427), pod osłoną analizy „Programu“ i uwag nad jego innowacjami kryje najostrzejszą krytykę ujemną nowej reformy szkolnej, tak pod względem technicznym, — jeśli tak można powiedzieć, — (ze względu na przeprowadzenie selekcji materiału), jak i rzeczowym, tj. ze względu na treść wybranych zagadnień. Ta druga strona stała się bodźcem do wypowiedzenia „Programowi“ wojny z racji potraktowania przezeń kwestii wschodniej. Autor bowiem dopatruje się w „Programie“ tendencyjnego przemilczenia sprawy stosunków Polski ze Wschodem, a w szczególności pominięcia kwestii „Ukrainy“. Ujmując się rzekomo za pokrzywdzonym

przez „Program“ Wschodem w ostatecznej konkluzji zacieśnia ramy Orientu do najbliższej jedynie Ukrainy wołając: „W ogóle w programie nie ma słowa — Ukraina lub Ukraińcy“ (str. 426). A dalej zapalony swoimi wywodami stara się znaleźć przyczyny, dla których autorowie „Programu“ pominęli sprawę Ukrainy pisząc: „Nie możemy tłumaczyć wszystkiego obawą poruszania drażliwej kwestii mniejszościowej. Zresztą im kwestia drażliwsza, tym wyraźniejsze powinny być wskazówki jak ją ujmować! Chowanie głowy w piasek wcale nie sprzyja uspokajaniu momentów drażliwych. Tym bardziej, o ile moment dany pod względem historycznym i politycznym jest dla Państwa Polskiego niemal najdonioślejszym, a już dla obecnego Wschodu Europy zagadnieniem najbardziej zasadniczym!“ (str. 426 i 27). Pomiędzy obydwoma powyższymi cytatami zawarł autor ukrywający swe nazwisko pod literami „A. T-ki“ jako wstęp krytykę zagadnień danych do wyboru z zakresu historii starożytnej, przy czym wskazał na ich niewystarczalność, a następnie szeroko ujął te zagadnienia z historii polskiej, które mają związek ze Wschodem, a których wylicza 7. A zatem, czy rzeczywiście można zarzucić autorom „Programu“, że zapomnieli na prawdę o centralnym położeniu Polski i zbagatelizowali jej stosunki ze Wschodem, czy raczej biorąc nawet liczbowo ilość zagadnień poświęconych sprawom wschodnim, dającą się wyrazić w stosunku 1:3 (na 22 zagadnienia poświęcone historii Polski 7 porusza sprawy wschodnie) należy dopatrywać się stronniczości ze strony autora artykułu. Czytając obiektywnie artykuł powyższy, domagający się rewizji tymczasowego „Programu“, dla którego nowej postaci proponuje autor rozbudowę zagadnień traktujących o sprawach najbliższego Wschodu, spotykamy w drugiej jego części przykłady zagadnień odnoszących się do sprawy Ukrainy w liczbie 8, przy czym autor stwierdza, że tematów tego rodzaju znaleźć można znacznie więcej. Przy takim ujęciu zapomina też o tym, że ciasne ramy „Programu“ nie mogą pomieścić takiej rozbudowy zagadnień w jednym kierunku i tak szczegółowo omawiać kwestii tzw. ukraińskich, gdyż sprawa ta poruszona w 7 zagadnieniach, traktowana jest na równi z innymi, tylko nie trzeba patrzeć na nią wzrokiem, z którego „płynie czad przedawnionych nienawiści“ (str. 427). Poza zagadnieniami historycznymi domaga się autor w końcu artykułu rewizji programu języka polskiego, żądając uwzględnienia w nim „historii literatury ukraińskiej“.

Pierwszymi doświadczeniami uzyskanymi przy wprowadzaniu w życie „Programu“ licealnego dzieli się A. Czekalski w artykule pt.: „Realizacja programu zagadnień życia współczesnego“. (Przegląd Pedagogiczny, Warszawa 15 października 1937, R. LII; (22). Nr 17, str. 267—269). Realizacja programu „Zagadnień życia współczesnego“, którym tak szczytne cele nakreślił „Program“, natrafia jednak na znaczne trudności, których przedstawieniem zajmuje się autor. Oparcie nauki o bezpośrednie zetknięcie się z własnym środowiskiem i na podstawie jego obserwacyj rozwijanie w młodzieży spostrzegawczości oraz krytycyzmu w stosunku do cudzych zdań i własnych zbyt szybkich uogólnień, ale też na podstawie poznania dawnych czasów — ujęcia współczesności, domagającej się od młodego pokolenia pragnienia pracy i ofiarności w twórczych poczynaniach państwa i inicjatywy społecznej, przekracza w chwili obecnej, wobec braku przygotowania i pozbawienia wszelkiej pomocy, siły nauczyciela, choć budzi w duszy każdego z uczących pragnienie współdziałania w tak pociągającej pracy. Z piętrzących się przed nauczycielem trudności na czoło wysuwa się postulat wniknięcia w środowisko, domagający się zmiany w nastawieniu psychiki tak ucznia jak i nauczyciela, następnie brak odpowiedniego materiału książkowego, brak ciągłości myślowej i wreszcie sformułowanie w „Programie“ zagadnień w formie jakby tytułów artykułów dziennikarskich. W konkluzji autor dochodzi do stwierdzenia, że raczej należy poświęcić „Program“ dobru nauczania niż odwrotnie i dlatego radzi selekcję i zmianę poszczególnych tematów, kończąc swe wywody ułożonym przez siebie rozkładem materiału na półrocze pierwsze.

Zagadnienie podręcznika przy nauce historii

Sprawa trudności związanych z wyborem podręcznika znalazła już wcześniej wyraz na łamach periodyków nauczycielskich, o czym świadczą notatki pomieszczone w 1 zeszycie (R. V.) „Wiadomości historyczno-dydaktycznych“ (str. 40), kiedy to omówioną została rozprawka Wł. A. Kłodzińskiego pt. „Dwa typy podręcznika historii“ zamieszczona w „Muzeum“ (Lwów, grudzień 1936. Z. 3—4, str. 123—139). Obecnie zagadnienie podręcznika zajęło jedno z czołowych miejsc w rzędzie najważniejszych postulatów dydaktyki historii. Jakimi pobudkami winien się kierować nauczyciel przy wyborze podręcznika dla środowiska, w którym ma uczyć, wskazuje Saturnin Racinowski (Nieszawa) „Ocena i wybór podręczników szkolnych“. („Przyjaciel szkoły“, Poznań 15 IX 1937, R. XVI, Nr 14, str. 531—533). Celem powyższego artykułu jest wskazanie, jak nauczyciel powinien ustosunkować się do podręczników, które pojawiają się na rynku księgarskim na początku roku szkolnego i jakie cele winien mieć na oku przed dokonaniem pomiędzy nimi wyboru. Artykuł ten o charakterze ogólnym zawiera jednak szereg wytycznych dla polonisty, historyka i geografa w szczególności. Uprzednie zapoznanie się z podręcznikami doprowadzić musi każdego z uczących do porównania „wartości ich pod różnymi punktami widzenia, a następnie do rozstrzygnięcia, które wartości reprezentowane przez dany podręcznik najbardziej odpowiadają środowisku“, do jakiego mają być zastosowane, oraz jakich wymagają metod pracy. Następnie podkreślona tu została ważna rola, jaką spełniają przewodniki metodyczne.

Sprawę podręcznika omawiają jeszcze dwa artykuły zamieszczone na łamach tego samego pisma („Przyjaciel Szkoły“. Poznań 1 XI 1937, R. XVI, Nr 17), a to Jadwigi Stachurzyny (Horochów) pt.: „Podręcznik jako pomoc naukowa w szkole powszechnej“ (str. 652—656) i Jana Białeckiego (Przesławice) pt.: „Podręcznik w szkole wiejskiej (str. 656—658).

Myślą przewodnią pierwszego z nich było wykazanie dodatnich i ujemnych stron podręcznika, na których tle wystąpić może dopiero właściwa jego rola, jako tego, który „służyć może tylko do uzupełniania i usystematyzowania wiadomości, do skontrolowania naszych wniosków i na dalszą metę do powtórzeń“. (str. 654). Tu jednak należy zaznaczyć, że podręczniki o charakterze obrazów, czy przekrojów do tego celu się nie nadają. Tematy z historii oparte na środowisku — zdaniem autorki — należy potraktować szerzej, bez względu na stanowisko w tej sprawie podręcznika. W drugiej części artykułu przedstawia autorka przykłady wykorzystywania podręcznika w pracy szkolnej i domowej idąc w tym względzie za „Programem“, który każe mu być pomocnym przy: a) uzupełnieniu, b) skontrolowaniu, c) usystematyzowaniu, d) utrwalaniu wiadomości i e) opracowaniu nowej lekcji.

W drugim artykule spotykamy się raczej z przedstawieniem trudności o charakterze czysto technicznym — jeśli tak można powiedzieć, — a to sprawy nabywania podręczników ukazujących się zazwyczaj w spóźnionym czasie oraz częstych zmian podręczników.

Pod pewnym specjalnym kątem widzenia omawia nowe podręczniki Ks. Dr Stanisław Wiśniewski (Warszawa) w artykule pt.: „Stosunek do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych“ (Przyjaciel Szkoły. Poznań 15 VI 1937, R. XV, Nr 18, str. 690—692). Powyższe zagadnienie zostało opracowane w kolejności przedmiotów, wyliczonych na urzędowych blankietach świadectw. Po omówieniu czytanek polskich przystępuje autor do oceny podręczników historii dla klasy VII Włodzimierza Jarosza „Historii“ Lwów 1935 i dla klasy VI H. Pohoskiej i M. Wysznackiej „Z naszej przeszłości“ Warszawa 1934. W obu powyższych podręcznikach dopatruje się autor niechęci do duchowieństwa katolickiego i kościoła oraz wylicza szereg usterek wynikłych z niepogłębienia np. wiadomości o hierarchii kościelnej, lub o obrządku łacińskim i unickim oraz tym podobnych.

Domaga się również uwzględnienia przy duchownych sławnych mężach nauki ich godności kościelnej.

Jeśli już jest mowa o podręcznikach nie od rzeczy będzie wspomnieć o podręcznikach historii w innych państwach, o ile o nich wiadomości zamieszcza prasa polska. Jakim podręcznikiem historii posługuje się Z. S. S. R. informuje nas Ryszard Wraga w „Kurierze Literacko-Naukowym", Dodatku do Nru 316. I. K. C. (Kraków, 15 XI 1937, R. XIV) w artykule wstępnym pt. „Iłowajskij w stalinowskim wydaniu". Autor wskazuje, że nowy podręcznik, służący do nauki historii w Z. S. S. R., wydany w myśl dyrektyw Stalina przez Szestakową, fałszuje prawdę historyczną na rzecz gloryfikacji swego inicjatora. Szereg niedorzeczności otwiera fakt uznania za kolebkę Rosji Gruzji, ojczyzny Stalina — z pominięciem, a raczej odrzuceniem wszystkich dawnych podań i poglądów. Dla „tworzenia" nowej historii znalazły się na rozkaz „nowe, świeżo odszukane materiały", które pozwalają na zupełne przemilczenie działalności Tuchaczewskiego i Trockiego a wszędzie jako bohatera rewolucji stawiają Lenina i obok niego, na równej platformie, Stalina. Z historii współczesnej również i sprawa polska w czasie wojny światowej, a też i później, w czasie wyprawy kijowskiej, zostaje ujęta niezgodnie z prawdą. Nie dość zmian w przedstawieniu chwili obecnej. Fałsz musi przeniknąć w głąb dziejów, aby spełnić zadanie, do którego został powołany; wielkość narodu, przyczyny klęski, bunty wewnętrzne i powstania znajdują tu tendencyjne, niezgodne z prawdą tłumaczenie. Jedyną postacią w przeszłości Rosji dorównującą Stalinowi jest Iwan IV Groźny, ponadto Aleksander Newskij, Iwan Kalito i Piotr Wielki. Cały podręcznik przesiąknięty jest nienawiścią do wszystkiego, co nie jest związane z Moskwą i Stalinem, głosząc *urbi et orbi* stworzoną dla nich, a niezgodną z prawdą baśń o raju bolszewickim pod rządami dyktatora Stalina.

Lektura pomocnicza w nauczaniu historii

Jan Szelejewski (Poznań): „O lekturze historycznej w szkole powszechnej" (wskazówki i materiały) („Przyjaciel Szkoły" Poznań 1 IX 1937, R. XVI, Nr 13, str. 505—509). Pod powyższym tytułem zawarł autor szereg uwag na temat roli, jaką w szkole powszechnej mogą odegrać powieści historyczne, wiersze i pieśni, stosowane jako lektura nie tyle uzupełniająca, lecz raczej pomocnicza. Spełniać ona może — zdaniem autora — dwojakie zadanie, a to stanowić substrat lekcji, lub też służyć jedynie do wywołania lub spotęgowania nastroju. Z autorów polecanych przez artykuł wymienić należy pisarzy takich, jak Sienkiewicz, Konopnicka, Or-Ot, Mickiewicz, Niemcewicz, Mossoczowa i przede wszystkim dawne zbiorowe czytanki, które nowe programy usunęły w cień. Następnie podaje autor przegląd odpowiedniej lektury, przez niego samego wybrany i sporządzony w układzie klasowym. Wykaz ten jest bodajże najważniejszym punktem powyższego referatu, choć zamieszczone w nim pozycje nie zawsze zasługują na uwzględnienie ich w szkole ze względu na małą ich wartość przedmiotową. W ostatniej części artykułu autor podkreśla dydaktyczne walory lektury jako czynnika służącego do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz pedagogiczne ze względu na opiewaną treść, przepojoną przykładami cnót obywatelskich i dumy narodowej.

Tak ważne w rzędzie pomocy naukowych zwłaszcza dla klasy IV gimn. oraz dla liceum przy omawianiu „zagadnienia życia współczesnego" pismo wychodzące pt. „Polityka Narodów" (Warszawa. Tom X) wzbogaciło się o dwa nowe zeszyty (1—2 i 3) z lipca i sierpnia oraz września 1937, przynoszące odnośnie do historii Polski artykuł sygnowany inicjałami *XYZ*. pt. „Rozwój stosunków polsko-chińskich" (1917—1936) (z. 3, str. 145—161) oraz chronologię wydarzeń z czerwca, lipca, sierpnia i września br.

Do pomocy naukowych i to zarówno przy nauce historii jak i geografii zwłaszcza dla klasy IV gimn. a także i liceum zaliczyć należy kwartalnik

wydawany przez Instytut Bałtycki w Gdyni pt.: „Jantar“, którego 3 zeszyt (R. I.) ukazał się we wrześniu br. Czasopismo to zawiera kwartalny przegląd zagadnień naukowych pomorskich i bałtyckich ze szczególnym uwzględnieniem historii, geografii i ekonomii regionu bałtyckiego. Pismo to rozpada się na trzy działy; część I zawiera rozprawy związane ściśle z morzem, wśród których zeszyt III przynosi omówienie kwestii takich, jak Wiliama F. Reddaway: „Canning a Bałtyk w roku 1807“, Jerzego Smoleńskiego: „Geopolityczne bariery nadbałtyckie“, Mikołaja Kaasik: „Klauzula bałtycka w traktatach handlowych i Hansa Niels: „Kampania Wschodnio-azjatycka“. Część II powyższego pisma zawiera sprawozdania, a część III — ostatnia poświęcona została recenzjom.

Ważnym przyczynkiem do poznania historii lokalnej i regionalnej dla miasta Lwowa są dwie rozprawki drukowane na łamach „Przeglądu Krajoznawczego“, Lwów, — a to Dr Marii Jarosiewiczówny (Lwów) pt.: „Lwów — gród i miasto. Rzut oka na jego dziejową przeszłość i teraźniejszość“. (Wrzesień 1937, R. I, str. 6—14) mogący stanowić bazę wyjściową lekcji o Kazimierzu Wielkim, — i Stanisława Zakrzewskiego pt.: „Polacy i Rusini na Ziemi Czerwieńskiej w przeszłości“. (Wrzesień 1937, R. I, str. 15—18 i z dnia 2 października, R. I, z. 2, str. 37—41) przy czym dalszy ciąg tego przedruku z dzieła pt.: „Zagadnienia historyczne“ zapowiedziany został na zeszyty wstępne.

Ostatnie dwa zeszyty „Z bliska i z daleka“ (Lwów) wrzesień 1937, R. V, Nr 7 (45) i październik 1937, Nr 8 (46) przyniosły ciekawy artykulik Mgra Władysława Gorczyńskiego (Lwów) pt.: „Polska żąda kolonij“, w którym w oparciu o dane statystyczne i na szerszym tle innych narodów stara się autor wykazać, dlaczego Polska powinna znaleść się w rzędzie innych państw kolonialnych.

Lekcje historii przeprowadzone w kl. V i VI szkoły powszechnej

Z trzech lekcyj przeprowadzonych w klasach V i VI szkoły powszechnej nauczyciele podają sprawozdania, dzieląc się w ten sposób z czytelnikami nabytym przez siebie doświadczeniem. Stanisława Menzlowa (Poznań): „Biskupin jako prasłowiańska osada bagienna“, lekcja historii w kl. V. („Przyjaciel Szkoły“ Poznań, 15 XI 1397, R. XVI, Nr 18, str. 693—698). Powyższe naczelne zagadnienie autorka realizowała w cyklu trójlekcyjnym, których kolejność i przebieg przedstawia Lekcja I — wprowadzenie w temat porusza sprawę źródeł i materiałów, na podstawie których historyk odbudowuje przeszłość, i ogranicza się do polecenia uczennicom zebrania wiadomości o Biskupinie. Lekcja II — w Muzeum Prehistorycznym — prowadzona w oparciu a zrekonstruowany, miniaturowy model osady bagiennej, stanowi część zasadniczą cyklu, ponieważ tu po dokładnym oglądnięciu modelu przez dzieci, dochodzi do analizy poszczególnych części, które wskazują nam na sposób mieszkania, życia i rodzajów zajęć Prasłowian przed 25 stuleciami. Lekcja III — to zebranie i omówienie zdobytych wiadomości i wyprowadzenie na ich podstawie wniosków, których poprawność i zgodność z prawdą ma wykazać lektura; cykl lekcyjny zamknęło ujęcie w punkty najważniejszych zdobyczy.

Uzupełnieniem niejako tej lekcji jest Jana Jankowskiego notatka o wycieczce do Biskupina, zamieszczona bezpośrednio poniżej omawianego sprawozdania z lekcji.

Inny typ lekcji w tej samej klasie przedstawia Marian Marski (Poznań): „Wawel renesansowy — Dzwon Zygmunta“, lekcja historii w klasie V. („Przyjaciel Szkoły“. Poznań 1 IX 1937, R. XVI, Nr 13, str. 509—511). W opisanej lekcji zachowany został kanon trzech części, tj. 1) powtórzenia lekcji starej, 2) lekcji nowej, danej w obrazach oraz 3) zebrania i powtórzenia nowego materiału, przy zachowaniu myślowej jedności. I tak część I stanowi — Kraków i Wawel średniowieczny, na którego tło rzuca autor cztery obrazy Wawelu za Zygmunta Starego, a to:

a) Króla naradzającego się z architektem włoskim, b) Króla, który śledzi z ciekawością postęp prac, c) Króla pokazującego gościom odnowiony zamek i kaplicę Zygmuntowską i wreszcie d) Króla na uroczystości zawieszenia dzwonu „Zygmunta", przy czym trafnie odwołuje się przy omawianiu poszczególnych momentów do materiału ilustracyjnego podręcznika, podniecając zainteresowanie dzieci ciągłym kontrolowaniem ich uwagi przez wydobywanie od nich opisów widzianych obrazów. Czarną stroną lekcji jest zidentyfikowanie postaci Zygmunta Starego i Zygmunta Augusta, które ma miejsce przy omawianiu dwu pierwszych obrazów, a które raz na zawsze może zaciemnić tę sprawę w główkach dziecięcych. Efektownym zamknięciem lekcji jest przedstawienie w klasie obrazu Matejki: „Zawieszenia dzwonu Zygmunta", który znów innym razem posłużyć może za punkt wyjścia dla lekcji. W części III — pogłębieniu i utrwaleniu przerobionego materiału — nastąpiło podkreślenie cech stylu renansowego oraz wyliczenie budowli renesansowych Krakowa i Poznania. Zachodzi tylko pytanie, czy tak bogatą treść zdołał autor zamknąć w ramach jednej godziny lekcyjnej, a jeśli zdołał, to czy nie stało się to kosztem pełni obrazu na rzecz powierzchowności.

Z. K. (Warszawa). „Lekcja historii w kl. VI szkoły powsz. na temat: „Rejtan i pierwszy rozbiór Polski" („Szkoła" Dodatek do „Nauczyciela Polskiego", Warszawa. Październik 1937, R. LXVIII, str. 103—105). Po krótkim powołaniu się na wymogi „Programu" odnoszące się do pierwszej fazy nauczania historii, streszczającego się jedynie w obrazach życia kulturalnego i społeczno-gospodarczego Polski w epoce stanisławowskiej, bez ujmowania ich choćby w najogólniejszym całokształtcie, rzuca nam autor szkic przez niego prowadzonej jednostki lekcyjnej, realizującej zawarty w „Programie" postulat budzenia „kultu wielkości i bohaterstwa". Do osiągnięcia celu zmierza autor przez odpowiednie rozplanowanie lekcji z zachowaniem trzech jej etapów: 1) „wprowadzenie w tok łącznie z nawiązaniem do poprzednio nabytych wiadomości, 2) przedstawienia nowej treści, 3) uwag natury etycznej wysuwających się logicznie z treści historycznej", przy czym pierwszy z nich zostaje odpowiednio skrócony na rzecz dwóch następnych. Później w sposób zwięzły i pełny przedstawia tok lekcji z podkreśleniem strony metodycznej i z uwzględnieniem roli pomocy naukowej, którą w tym wypadku stanowi obraz Matejki w odpowiednim momencie przedstawiony dzieciom.

Helena Pazyrowa

Wśród czasopism obcych

„Komunistyczna Oswita", Kijów 1936, Nr 1—12
Literatura o nauczaniu historii na Ukrainie sowieckiej

Miesięczny organ Narkomosu (Ludowego Komisiariatu Oświaty) USRR „Komunistyczna Oswita" podaje szereg artykułów, dotyczących nauczania historii w szkołach na Ukrainie sowieckiej w związku z najnowszymi rozporządzeniami władz naczelnych Związku S. S. R.[1]) Nry 1/2 i 4 tego wydawnictwa[2]) zawierają rozporządzenie centralnych czynników partyjnych i rządowych sowieckich, dotyczące nauczania historii w Związku S. S. R. (nr I—II, str. 1—3), uwagi J. Stalina, A. Zdanowa i S. Kirowa na marginesie konspektów podręczników dziejów ZSSR i „Nowej historii" (I—II, s. 4—7), wreszcie postanowienie Sownarkoma ZSSR i CKWKP(b) o organizacji konkursu w sprawie lepszego podręcznika dla szkoły początkowej z dziejów ZSSR i historii powszechnej (IV, s. 1—2).

---

1) Patrz M. Jakóbiec: Nowy podział historii w podręcznikach rosyjskich, Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne, 1936, R. IV, zesz. 1, str. 27.

2) Niestety brak ich w bibliotekach lwowskich, wiadomości o ich treści czerpiemy z ogólnego spisu treści w nrze 12-ym.

Reformy nauczania geografii i historii, „bez których nie podobna wychować człowieka kulturalnego, uzbrojonego we wiedzę“, żąda zastępca komisarza oświaty ludowej URSR S. Dytiuk w swym liście, stwierdzającym stan nauczania w szkołach w pierwszym kwartale r. szk. 1936/37 (XII, s. 65). W zeszycie 1/2 są następujące artykuły: „Wykładanie historii w naszej szkole“ (I—II, s. 8—10), „Moje doświadczenie z wykładania historii“ Ahibałowej (I—II, 49—52), „Kilka uwag do lekcji wykładu z historii w szkole średniej“ K. Sztepy (I—II, s. 65—74) i „Z doświadczenia nauki poglądowej w lekcjach historii w klasie V-ej“ E. Białosukeńskiego (I—II, s. 74—79).

Nauczycielka E. Polak podaje, w jaki sposób i jakich środków poglądowych używała ona przy wykładaniu historii ZSSR w klasie VIII (XI, s. 52—58). Narzeka na trudności powodowane brakiem odpowiednich podręczników i beletrystyki historycznej. Za niezbędne środki pomocnicze przy nauce historii uważa mapy historyczne, obrazy, diapozytywy, dokumenty historyczne, wreszcie wyjątki z klasyków marksizmu-leninizmu oraz beletrystyki. Dla ilustrucji dziejów państwa moskiewskiego od w. XV do w. XIX miała nauczycielka do dyspozycji liczne diapozytywy, filmy, obrazy i książki współczesne, podczas gdy przy omawianiu lekcji „Ukraina w w. XVII“ oprócz mapy żadnego innego środka poglądowego nie posiadała. Wogóle punkt ciężkości przy wykładaniu dziejów ZSSR leżał w historii Moskwy. Na końcu artykułu autorka stwierdza żywsze zainteresowanie się historią przez uczniów dzięki użyciu przez nią środków poglądowych i domaga się udostępnienia map i ilustracyj.

W. N. Bernadśkyj pisze o wykorzystaniu materiału lokalnego przy nauce dziejów ZSSR (X, s. 33—37), podkreślając ważność wycieczek do miejsc o przeszłości historycznej; dla umożliwienia opanowania materiału przez wykładowców uważa za niezbędne wydawanie zarysów dziejów poszczególnych ludów ZSSR, miast, fabryk oraz materiały miejscowe, zawarte w zarysie dziejów ostatniej wojny domowej w Rosji. Na doniosłość zbiorów muzealnych przy wykładaniu historii wskazuje O. Kozłowa („Muzea i wykładanie historii w szkole“, IX, s. 65—71) na przykładzie zabytków w muzeach moskiewskich z okresu antycznej kolonizacji greckiej północnego wybrzeża M. Czarnego; na podstawie oglądanych przedmiotów uczniowie sporządzają ich rysunki albo ustnie opisują epokę, do której należą widziane przez nich zabytki. Autorka żąda umożliwienia wycieczkom uczniowskim dostępu do zbiorów muzealnych.

O roli beletrystyki historycznej przy nauczaniu historii w klasie VIII piszą M. Fejhelman („Romans historyczny na lekcjach z historii“, XI, s. 44—52) i H. Połońska („Literatura piękna na lekcjach historii w klasie VIII“, VIII, s. 76—79). Pierwszy podaje przykłady uprzystępniania wiadomości historycznych uczniom za pomocą czytania odpowiednich opisów w powieściach historycznych; a mianowicie przy uczeniu się „Rewolucji niderlandzkiej“ (1572—1609) zaleca uczniom powieść pisarza belgijskiego Charles’a de Coster’a „Thyl Ulenspiegel“, przy lekcji o moskiewskich zaburzeniach włościańskich w l. 1606—1607 — powieść rosyjską G. Sztorma o Bołotnikowie, podczas lekcji o wrzeniach rewolucyjnych w Chinach — książkę S. Tretiakowa „Den Szi-Chua“, wreszcie przy temacie o opanowaniu przez Rosję Zakaukazji — powieść historyczną M. Dżawachiszwili’ego „Arsen z Marabdy“. Połońska przytacza urywki z rosyjskich pieśni ludowych o Razinie przy lekcji historii o moskiewskim powstaniu włościańskim w l. 1670—71, oraz z poematu W. Kamieńskiego „Emeljan Pugaczow“ przy lekcji o powstaniu włościańskim w w. XVIII.

Metodyczne opracowanie tematu „Wojna trzydziestoletnia“ w 3-ch lekcjach podaje S. Preshurwic (XII, s. 85—94).

Preshurwic omawia także egzamina kontrolne z historii (V, s. 17—21). Zastanawia się nad rodzajami powtarzań wiadomości historycznych, nabytych przez uczniów, nad formą uczniowskich odpowiedzi, wreszcie podaje wzory kontrolnych egzaminów z historii w klasach VII, VIII, IX i X. W innym artykule pisze ten sam autor o kółku historycznym w szkole średniej (VI,

s. 76—84). Za zadanie kółka historycznego uważa sowiecki autor pogłębienie wiadomości historycznych wraz z „wychowaniem światopoglądu marksistowsko-leninowskiego“ w umysłach tych uczniów, którzy się interesują specjalnie historią. Uważa, że kółko historyczne powinno zrzeszać tylko uczniów klas paralelnych; o ile do kółka należą uczniowie z różnych klas, niezbędnym jest, ażeby praca w kółku była w ścisłym związku z materiałem historycznym szkolnym, przerabianym z uczniami-członkami kółka w ich klasach. Przy wyborze tematu pracy w kółku nie zawsze pozostawia wolną rękę uczniom, gdyż „czasem członkowie kółka historycznego mogą mieć niepożądane zainteresowania pod wpływem szkodliwej literatury historycznej, czasem uczniowie mogą się interesować takimi faktami historycznymi, które nie mają żadnego znaczenia wychowawczego“. Ponieważ w klasach szkolnych na lekcjach historii brak dostatecznej ilości czasu na nauczanie dziejów kultury, dlatego Preshurwic zaleca tematy z tego działu historii opracowywać w kółkach historycznych. Podaje tematy prac albo z dziejów Moskwy i Rosji, albo z dziejów powszechnych, nigdy zaś z historii Ukrainy. W pracy kółka powinna się rozwijać samodzielność ucznia. Jako formy tej pracy wylicza autor referaty i opowiadania uczniów, oparte na literaturze lub dokumentach historycznych, wycieczki do zabytków historycznych Kijowa, wreszcie oglądanie filmów i wystaw teatralnych historycznych. Wykazuje potrzebę zwrócenia uwagi i zainteresowania się całej szkoły pracą kółka historycznego za pomocą urządzenia wystaw prac rocznych i wieczorów z referatami i innymi pracami członków kółka, oraz za pomocą wydawania przez kółko czasopisma. Na końcu artykułu autor dodaje wzór planu pracy w kółku historycznym 6-ciu klas.

Wyniki pierwszych prób pracy w kółkach historycznych w szkole średniej podaje H. Petri (X, s. 37—45).

O elementach historii przy nauczaniu fizyki w szkole średniej pisze M. Rozenberk (XI, s. 75—82). Wreszcie N. Konstantinow informuje o wykładaniu historii w szkołach ludowych w Danii (VII, s. 151—156), oraz w szkołach początkowych we Francji (XI, s. 140—144). Oczywiście, bolszewicki autor jest niezadowolony z religijnego wychowania w szkołach duńskich. Przychylniej odnosi się do Francji, dzięki jej rządowi „ludowego frontu“; zaleca swym współrodakom między innymi przemyślaną konstrukcję każdej lekcji podręcznika francuskiego.

Z artykułów tych widzimy, że obecnie w szkołach na Ukrainie sowieckiej nauczaniu historii przypisują wielkie wychowawcze znaczenie. W związku z tym pozostaje tendencja wszczepiania światopoglądu marksistowsko-leninowskiego w umysły uczniów, a zarazem wybierania tematów z dziejów rdzennie moskiewskich lub powszechnych; do przeszłości Ukrainy zwraca się tylko w tych wypadkach, kiedy nie ma pod ręką odpowiedniego materiału z dziejów moskiewskich (np. ekskursje do zabytków historycznych w Kijowie).

M. Andrusiak.

KRONIKA

— Posiedzenie Prezydium Komisji Dydaktycznej P. T. H. odbyło się we Lwowie, w dniu 6 grudnia br. o godzinie 18 w sali Seminarium Historii Polskiej Uniwersytetu J. K. Obecni: prof. dr Jan Dąbrowski jako przewodniczący, doc. dr Kazimierz Piwarski jako sekretarz, dr Kazimierz Popiołek, oraz doc. Kazimierz Tyszkowski i dr Antoni Knot z red. Wiad. Hist.-Dydakt. Na posiedzenie przybył również prof. dr Ludwik Kolankowski, prezes P. T. H.

Przedmiotem obrad było wykonanie uchwał Walnego Zebrania Komisji Dydaktycznej P. T. H. z dnia 4 czerwca br. Prof. dr Dąbrowski poinformował obecnych o postępach współpracy z Polską Komisją Współpracy Intelektualnej w czasie ostatnich miesięcy. W sprawie opinii o programie nauczania historii w gimnazjum uchwalono przesunąć termin nadsyłania opinii co do programów gimn. przez sekcje do 31. III. 1938 r., w kwestii programów licealnych Prezydium uchwaliło zwrócić się do dr Maleczyńskiej z prośbą, by odnośny materiał ankiety, rozpisanej przez redakcję Wiadom. Histor. Dydakt., opracowała do dnia 13. VI. 1938 i przedłożyła Prezydium Komisji. W przedmiocie studiów uniwersyteckich, po uwagach w dyskusji prof. Dąbrowskiego, prof. Kolankowskiego, doc. Piwarskiego i doc. Tyszkowskiego, uchwalono zwrócić się do sekcji dydaktycznych przy Oddziałach P. T. H. i do wydziałów filozoficznych (względnie humanistycznych) z prośbą o nadesłanie swych opinii w tej mierze możliwie do 1. II 1938, jako podstawy do memoriału dla Zarządu P. T. H. Następnie dr Knot i doc. Tyszkowski przedstawili sprawy redakcyjne Wiadom. Hist. Dydakt. Uchwalono wszcząć starania w kierunku wznowienia działalności względnie stworzenia sekcyj dydakt. w Przemyślu, Poznaniu, Toruniu i Kielcach. Na wniosek dra Knota uchwalono zwrócić się do Zarządu P. T. H. o poczynienie kroków dla zebrania materiałów dotyczących tych nauczycieli historii w gimnazjum, którzy zajmują się pracą naukową, a to w związku z odnośnym okólnikiem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

— Konkurs na podręczniki Gimnazjum Kupieckiego z następujących trzech dziedzin: 1) podręcznik geografii gospodarczej dla klasy II, 2) podręcznik historii dla klasy I i 3) podręcznik dla techniki i organizacji dla handlu dla klasy III ogłasza zarząd Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy. Za najlepsze trzy podręczniki będą udzielone nagrody, wyznaczone przez Zgromadzenie Kupców m. st. Warszawy, razem w wysokości zł 1.500, — podzielone na trzy nagrody po zł 500, — za podręcznik z każdej dziedziny. Nagrodzone mogą być tylko podręczniki, zatwierdzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku szkolnego. Termin zgłoszeń — do 1 maja 1938 r. do biura Zarządu Zgromadzenia Kupców m. st. Warszawy, przy ulicy Królewskiej Nr 14.

ANKIETA

w sprawie realizacji programu historii w kl. I liceum zwłaszcza humanistycznego

1. Które (cyframi) zagadnienia zostały przez nauczyciela obrane i w jakim porządku (kolejno, względnie niektóre równocześnie) były opracowywane? Jakie względy zadecydowały o wyborze poszczególnych zagadnień i ich uszeregowaniu?

2. Ile godzin szkolnych przypadło na omówienie poszczególnych zagadnień? Czy czas, jakim rozporządzano w obrębie roku szkolnego, okazał się wystarczający dla realizacji pierwotnego planu nauczyciela? Czy przerobiono wszystkie wybrane tematy?

3. Na jakich podręcznikach i monografiach naukowych oparł nauczyciel ujęcie poszczególnych zagadnień? W jakim stopniu trzymał się zawartego w programie rozwinięcia tematu?

4. W jakiej formie wciągano w nauczanie materiał rzeczowy kursu gimnazjalnego (np. egzekwowanie doraźne materiału bez przygotowania z wynikiem dodatnim lub nie, egzekwowanie go po poleceniu powtórzenia, przy skargach na przeciążenie lub nie, przerabianie raz jeszcze tegoż materiału bez oglądania się na kurs gimnazjalny itd.)?

5. Z jakich źródeł czerpała młodzież materiał faktyczny, wykraczający poza materiał gimnazjalny (np. z podręczników gimnazjum dawnego typu i z jakich; z lektury, jakiej; z wykładów nauczyciela; w ostatnim wypadku, w jakim ilościowym stosunku stał materiał znany tylko z wykładów do materiału znanego ze źródeł innych)?

6. Jakie teksty źródłowe zużytkowano? W jakiej mierze praca młodzieży oparta była o teksty źródłowe a w jakiej o lektury?

7. Na czym polegała samodzielna praca młodzieży (np. samodzielne wyszukiwanie materiału do zagadnień w podręczniku szkolnym, podręcznikach obszerniejszych, monografiach, samodzielne grupowanie go itd.)? Czy odbywała się (przeważnie lub wyłącznie) w domu? Czy w wypadku ostatnim nie było skarg na przeciążenie młodzieży?

8. Które z celów nauczania dały się osiągnąć w dużej przynajmniej mierze (zwłaszcza w związku z którymi zagadnieniami), a realizacja których natrafiła na specjalne trudności?

9. Co uznawał nauczyciel za minimalny dostateczny wynik nauczania: a) w zakresie wiedzy rzeczowej (podać na konkretnym przykładzie jednego z zagadnień obowiązkowych), b) w zakresie kształcenia formalnego i wyrabiania umiejętności samodzielnej pracy umysłowej? Jakimi metodami badano wyniki w obu kierunkach?

10. Czy były odchylenia od podanych w programie przykładów rozwinięcia i jakie?

Redakcja Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych pragnie zebrać szerszy materiał porównawczy na temat realizacji programu historii w liceum, który by następnie posłużył do wyczerpującego omówienia na łamach naszego czasopisma szeregu zagadnień związanych z nauczaniem historii. W tym celu zwraca się do Wielce Szanownego Pana Profesora z gorącą prośbą o łaskawą odpowiedź na wszystkie lub przynajmniej niektóre wybrane punkty następującej ankiety.

Odpowiedź nadsyłać należy do dnia 15 maja 1938 r. do Redakcji Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, Lwów, Uniwersytet.

Lwów, w grudniu r. 1937.

G ą s i o r o w s k a N a t a l i a, Górnictwo i Hutnictwo w Polsce. (Lwów, Państw. Wydawn. Książek Szkoln., 1937). — G u m o w s k i M a r i a n, Rycerstwo Śląskie w dobie Piastowskiej. (Katowice, Sekcja Dydakt. Oddz. Śląsk. P. T. H., 1937). Śląska Biblioteka Historyczna dla młodzieży. — K a r b o w s k i W ł a d y s ł a w, Ludwik Narbutt. (Grodno, Wyd. 76 lidzkiego p. p. im. L. Narbutta, 1935). — M a r l i c z J e r z y, Bezdroża. (Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1937). — Miesiąc przymierza z książką 15 XI—15 XII 1937 rok (katalog książek spółdzielczych. Warszawa, 1937).— M o e r s z P o r a d o w a J u l i a n, Pisma. (Warszawa, Nakł. Kasy Pożycz. Wkład. Artystów i Pracown. b. Teatrów Miejsk., 1937). — M o w s z o w i c z J a k u b dr, Muzeum przyrodnicze w szkole. Cz. I. Mineralogia, Botanika, Zoologia. Pomoc dla nauczyciela nr 36 i 37. — O r m i c k i W i k t o r, Problemat ludnościowy w Polsce. (Warszawa, Instytut Badań Spraw Narodowościowych, 1937). — R e t i n g e r J. H., Polacy w cywilizacjach obcych do końca wieku XIX. (Warszawa, Świat. Związek Polaków z zagr., 1937). — S u k e r t o w a - B i e d r a w i n a E m i l i a. Działdowo w XVIII wieku. (Działdowo, Pol. Tow. Krajoznawcze, 1937), Taże, Przewodnik krajoznawczo-historyczny ilustrowany po działdowskim powiecie. (Działdowo, Pol. Tow. Krajozn., 1937). — S u l i m i r s k i T a d e u s z dr, Wytyczne nauczania prehistorii w liceach. (Kraków, 1937). Odb. z V Konferencji Rejonowej Krak. Ogniska Historycznego. — S w o r a k o w s k i W i t o l d, Polacy na Śląsku za Olzą. (Warszawa, Instytut Badań Spraw Narodowościowych, 1937). — S z c z ę s n y J. i W o j t e c k i A., Rozwój stanów w Polsce. (Warszawa, Pomoc Szkolna H. Wajner, 1937). — T e s l a r J ó z e f A n d r z e j, Marszałek Edward Śmigły-Rydz. (Lwów, Państw. Wydawn. Książek Szkolnych, 1937). — T h u g u t t S t a n i s ł a w, Spółdzielczość, zarys ideologii. (Warszawa, Spółdzielczy Instytut Naukowy, 1937).

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego